



UC/EPCE\_2014

Universidade de Coimbra  
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

### **Adaptação ao ensino superior**

O efeito preditor dos fatores de personalidade, do suporte social e da inteligência emocional

Rita Maria Antunes Tomás (e-mail: [ritamtomas@sapo.pt](mailto:ritamtomas@sapo.pt))

Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação, Desenvolvimento e Aconselhamento  
sob a orientação do Professor Doutor Joaquim Armando Ferreira

**Adaptação ao ensino superior: O efeito preditor dos fatores de personalidade, do suporte social e da inteligência emocional**

A adaptação ao ensino superior tem sido amplamente estudada, uma vez que a transição do ensino secundário para a universidade é um momento crucial e potencialmente crítico na vida do jovem estudante.

A amostra da presente investigação é constituída por 217 estudantes da Universidade de Coimbra. Os resultados mostram que existem diferenças significativas entre homens e mulheres no que respeita aos fatores de personalidade – amabilidade, conscienciosidade e neuroticismo; à adaptação ao ensino superior na dimensão adaptação académica; e na dimensão atenção às emoções da variável inteligência emocional. As análises preditivas permitem concluir que a personalidade e o suporte social exercem maior poder preditivo sobre a adaptação ao ensino superior.

Palavras-chave: Inteligência emocional, suporte social, adaptação académica, personalidade.

**College adjustment: The predictive effect of big five factors of personality, social support and emotional intelligence**

College adjustment has been widely studied, since the transition from high school to college is crucial and potentially critical in the life of the young student.

The sample of the present research consists of 217 students from University of Coimbra. The results show that there are strong differences between woman and man regarding personality factors – agreeableness, conscientiousness and neuroticism; academic adjustment; and attention to emotions of emotional intelligence measure. The predictive study allows us to conclude that personality and social support are the variables with most predictive power over college adjustment.

Key Words: Emotional intelligence, social support, adjustment to college, personality.

## **Agradecimentos**

Ao Prof. Doutor Joaquim Armando Ferreira, por acompanhar e orientar esta investigação, por partilhar o seu enorme conhecimento e pela paciência e disponibilidade demonstrada durante este percurso.

Aos meus pais, por me terem permitido chegar aqui e por apoiarem sempre, seja qual for a escolha que faço.

Aos melhores amigos do mundo, pelo apoio incondicional, pela paciência e, sobretudo, pela amizade.

À Filipa, a irmã do coração, pela amizade e pela capacidade de perdoar as minhas ausências.

Ao Jorge, por todo o apoio e por não me deixar desistir nunca.

## Índice

<b>Introdução .....</b>	<b>1</b>
<b>I – Enquadramento conceptual.....</b>	<b>1</b>
1. Adaptação ao ensino superior .....	1
2. Inteligência emocional .....	4
3. Suporte social.....	8
4. Personalidade: os cinco grandes fatores .....	10
<b>II – Objectivos .....</b>	<b>13</b>
<b>III - Metodologia .....</b>	<b>13</b>
1. Caracterização da amostra.....	13
2. Instrumentos utilizados .....	15
3. Procedimento.....	16
<b>IV - Resultados .....</b>	<b>16</b>
1. Diferenças em função do género .....	16
2. Estudos preditivos .....	17
2.1. Análise das regressões múltiplas.....	19
<b>V - Discussão.....</b>	<b>32</b>
<b>VI - Conclusão.....</b>	<b>34</b>
<b>Bibliografia .....</b>	<b>35</b>
<b>Anexos .....</b>	<b>41</b>



## **Introdução**

A transição do ensino secundário para o ensino superior representa para o jovem um conjunto de mudanças que resultam, à partida, no seu crescimento não só intelectual, mas também pessoal e psicossocial. É nesta fase que o jovem ganha um maior sentido de responsabilidade e autonomia, pois é ele que passa a ser o principal agente na resolução dos problemas que surgem no diariamente. Assim, é necessário que o jovem possua um conjunto de características que lhe permitam um bom ajustamento e que desenvolva habilidades de resolução de problemas que até então nunca precisou de utilizar.

A investigação tem-se debruçado muito sobre esta problemática, pelo impacto que tem na vida do sujeito, insistindo no desenvolvimento psicológico do jovem e na necessidade de desenvolvimento de relações sociais que lhe vão ser úteis durante este processo. Isto porque a literatura mostra cada vez mais que não é apenas o desempenho cognitivo dos alunos que dita o seu sucesso. Assim, não descurando os hábitos de estudo e os processos de aprendizagem dos sujeitos, são também importantes as atividades extracurriculares e o relacionamento com os pares, pois todas estas variáveis são tidas em conta na avaliação da experiência académica de cada estudante (Santos & Almeida, 2000). Pires, Almeida e Ferreira (2000) afirmam que “os problemas na adaptação podem aparecer, então, quer associados a dificuldades e exigências relacionadas com as atividades académicas, interpessoais e sociais, quer com problemas ligados à identidade e ao desenvolvimento vocacional destes jovens” (p. 120).

Os estudos existentes não são ainda suficientes para contemplar toda a complexidade da adaptação ao ensino superior, uma vez que são muitos os fatores que influenciam o jovem adulto durante este percurso. Assim, este estudo pretende contribuir para o enriquecimento da investigação sobre a temática, partindo do princípio que variáveis como o suporte social, a inteligência emocional e a personalidade são variáveis preditoras importantes para o sucesso do sujeito nesta etapa.

## **I – Enquadramento conceptual**

### **1. Adaptação ao ensino superior**

A entrada do estudante no ensino superior representa um momento crítico na vida do jovem, pois este inicia assim a formação que irá ditar, em princípio, a sua vida profissional. Este processo deve ser encarado numa perspetiva desenvolvimentista, uma vez que o jovem se encontra num processo de transição entre a adolescência e a idade adulta, sendo este o momento em que o sujeito procura mais autonomia e independência em relação à família de origem. Por isso, pode afirmar-se que este é um processo complexo e multidimensional que exige ao estudante o desenvolvimento de “competências adaptativas a um novo contexto” (Freitas, Raposo, & Almeida,

Adaptação ao ensino superior: O efeito preditor dos fatores de personalidade, do suporte social e da inteligência emocional

Rita Maria Antunes Tomás (e-mail: ritamtomas@sapo.pt) 2014

2007, p. 179) e que requer quase sempre mudanças de comportamento e mobilização de recursos para que o ajustamento seja conseguido de forma harmoniosa (Seco, Casimiro, Pereira, Dias, & Custódio, 2005).

São várias as definições dadas para a transição ao ensino superior. Soares, Almeida, e Guisande (2011) definem-na como “um processo complexo que implica a confrontação dos jovens com múltiplos desafios nos campos emocional, académico, social e institucional” (p.100). Se para alguns estudantes, a entrada no ensino superior e a conseqüente separação da família e amigos constituem acontecimentos de vida geradores de níveis de *stress*, para outros estes acontecimentos provocam crises adaptativas necessárias ao seu desenvolvimento (Margolis, 1981).

A entrada no ensino superior pode implicar a saída de casa da família de origem. Se assim for, esta transição tem mais impacto ainda, pois o estudante experimenta pela primeira vez a liberdade e sente a necessidade de cuidar de si e de gerir todas as questões do dia-a-dia sozinho. Clare (1995) sugere um conjunto de seis exigências e riscos para os estudantes que entram no ensino superior, bem como quatro recursos essenciais para que os estudantes ultrapassem estes desafios com sucesso. As exigências e os desafios propostos pela autora passam pelo facto de o estudante sair de casa pela primeira vez; de assumir pela primeira vez responsabilidades como a gestão de um orçamento limitado, aluguer de casa ou quarto, limpeza e manutenção; de entrar em competição com os seus pares que serão, à partida, “melhores” que os colegas do ensino secundário; de o ensino superior exigir ao estudante uma maior capacidade de escolha e uma maior seletividade na apreensão de conteúdos, uma vez que as regras na universidade são mais flexíveis; de o jovem poder experimentar pela primeira vez o insucesso e a decepção; e ter pela primeira vez contacto com questões relacionadas com a sexualidade, uma vez que é na universidade que muitos estudantes têm a sua primeira relação duradoura. Como recursos essenciais para lidar com estes desafios a autora refere competências individuais a nível cognitivo, emocional e social; a importância do grupo de pares; e uma relação amorosa privilegiada, a descoberta de um talento especial e um bom ambiente de trabalho. Tinto (1993, in Ishler & Upcraft, 2005) considera que os estudantes entram na universidade com determinadas características e aptidões que têm influência na forma como se comprometem com os seus objetivos e a sua instituição, influência esta que pode aumentar ou diminuir consoante a qualidade e quantidade de experiências académicas e sociais.

De acordo com Astin (1997) para se estudar de forma adequada o impacto da universidade nos estudantes, é necessário observar a mudança destes de duas formas: a mudança resultante do impacto da universidade (isto é, uma mudança que não ocorreria noutro contexto) e a mudança resultante da influência dos pares. Isto porque os estudantes, quando ingressam na universidade vão estabelecer um novo ciclo de relações tanto com os pares como com professores, funcionários, entre outros. No fundo, o objetivo é estudar o impacto que as diferentes experiências universitárias vão ter no sujeito. O mesmo autor (1997; Pascarella & Terenzini, 2005; Ishler & Upcraft, 2005) sugere um modelo I-E-O (inputs – environment – output). Assim, é

necessário conhecer as características do estudante quando ele chega à universidade, conhecer o tipo de instituição que o estudante vai frequentar bem como as experiências acadêmicas daí decorrentes e, por último, perceber quais são as características do estudante depois de este estar exposto ao ambiente universitário. Este modelo tem como objetivo “avaliar o impacto das várias experiências ambientais determinando o quanto os estudantes crescem ou mudam” (p. 7) depois de entrarem na universidade.

Baker e Siryc (1984) desenvolveram uma taxonomia teórica que tem sido muito utilizada pela maioria dos investigadores desta área. De acordo com esta taxonomia o ajustamento dos estudantes à universidade é caracterizado por quatro categorias: ajustamento académico, ajustamento social, ajustamento pessoal-emocional e ligação institucional.

Chickering (1993; Seco et al., 2005; Pascarella & Terenzini, 2005) propõe uma teoria baseada numa perspetiva desenvolvimentista e psicossocial segundo a qual o jovem adulto, enquanto estudante do ensino superior deve desenvolver-se a partir de uma estrutura de sete vetores: desenvolver um sentido de competência intelectual, física e manual, e interpessoal; desenvolver e integrar as emoções, ou seja, aprender a controlar, reconhecer e canalizar as emoções de forma equilibrada; desenvolver autonomia em direção à independência emocional, instrumental e interdependência; desenvolver relações interpessoais saudáveis, respeitando as diferenças individuais; desenvolver a identidade, estando confortável com a aparência, género e orientação sexual; desenvolver um sentido de vida, descobrindo os interesses que o mobilizam; e, por último, desenvolver a integridade, optando por valores que resultam de escolhas pessoais.

A entrada na universidade representa não só uma adaptação ao estabelecimento de ensino, mas também ao curso e, muitas vezes, à cidade. Simultaneamente, o estudante deve aprender a gerir o seu tempo e o seu dinheiro; trata da sua alimentação; estabelece novas relações interpessoais, ao mesmo tempo que se distancia dos seus familiares e anterior grupo de relacionamento interpessoal. Para Ferreira e Hood (1990) “as mudanças que se operam no desenvolvimento dos estudantes, durante a sua frequência na universidade, também se processam nas áreas psicossociais” (p. 391). Graham e Gisi (2000) acrescentam que os estudantes que se envolvem nas tarefas académicas e em atividades extracurriculares têm um melhor desenvolvimento intelectual e psicossocial.

Por vezes, a transição para a universidade acarreta *stress*, depressão, solidão e saudades de casa (Sandhu & Asrabadi, 1994; Zhou, Frey & Bang, 2011). Neste sentido, o *coping* familiar e o *coping* individual estão ligados a uma adaptação à universidade bem-sucedida. Segundo uma investigação desenvolvida por Leong, Bonz e Zachar (1997), um estilo de *coping* ativo é preditor de um ajustamento académico e de um ajustamento pessoal-emocional positivo. Zea, Jarama & Bianchi (1995) referem que, além do estilo de *coping* ativo, também o suporte social é um preditor significativo para a adaptação à universidade.

Upercraft, Gardner e Barefoot (2005) consideram que uma adaptação bem-sucedida à universidade implica que o caloiro (estudante de primeiro

ano) faça uma transição positiva e persista na universidade até terminar o curso. Neste percurso espera-se que o jovem se torne uma pessoa verdadeiramente instruída e educada.

Credé e Niehorster (2012) analisaram as conclusões de investigações realizadas por vários autores e afirmam que estas vão no sentido em que “elevados níveis de extroversão, concordância, abertura e estabilidade emocional devem facilitar o ajustamento ao permitir aos estudantes um desenvolvimento mais rápido de novas relações, e uma exploração mais cuidada do seu novo ambiente, no qual altos níveis de planeamento e organização associados com altos níveis de conscienciosidade são provavelmente os mais benéficos para o ajustamento académico” (p. 137).

Em Portugal várias investigações foram já conduzidas no que respeita à adaptação académica ao ensino superior. Almeida e Cruz (2010) estudaram a transição e adaptação académica dos estudantes de 1º ano da Universidade do Minho, e chegaram à conclusão de que mais de metade dos estudantes inscritos são do sexo feminino. Almeida, Guisande, Soares e Saavedra (2006) conduziram um estudo sobre o ensino superior português e concluíram que existem “diferenças consideráveis, considerando o género, o capital sócio-cultural das famílias de origem e a qualidade do percurso escolar dos estudantes, na escolha do tipo de cursos a frequentar, na nota de candidatura e nas classificações escolares obtidas no final do 1º ano do ensino superior. Estas mesmas variáveis parecem afetar, ainda, o tipo e o número de dificuldades antecipadas pelos alunos na transição do ensino secundário para o ensino superior.” (p. 512). Os mesmos autores concluíram que as mulheres pontuam mais alto na adaptação ao estudo e à gestão de tempo, ou seja, às componentes curriculares da adaptação académica ao ensino superior; enquanto os homens mostram ter uma melhor adaptação pessoal e institucional.

## **2. Inteligência emocional**

Embora se considere na literatura que o conceito de inteligência emocional é bastante recente, as suas raízes remontam, segundo vários autores (Reiff, Hatzes, Bramel, & Gibbon, 2001; Liptak, 2005; Vilchez, 2002; Ahammed, Abdullah, & Hassane, 2011; Izaguirre, 2008), à teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner (1983) que definiu inteligência como “uma potência biopsicológica para processar a informação que pode ser ativada num cenário cultural para resolver problemas ou criar produtos que são valiosos numa cultura” (Vilchez, 2002, p. 59), ou a Weschler (1940, in Saenz, 2009), quando este se refere aos “componentes afetivos da inteligência” como “essenciais para o sucesso na vida” (p. 20), ou mesmo ao séc. XIX, quando Darwin, segundo Chaffin (2006, in Izaguirre, 2008) argumenta a favor da “natureza hereditária das respostas emocionais” (p. 61). Na década de 50 também os psicólogos humanistas propõem que os indivíduos podem desenvolver uma “força emocional” (Saenz, 2009, p. 20). Uma definição ampla de inteligência emocional pode ser a “habilidade para usar a informação emocional de uma forma construtiva e adaptativa” (Lane, 2000, p. 171).

A primeira vez que a inteligência emocional foi utilizada na literatura

como constructo foi em 1990, nos trabalhos de Salovey e Mayer, que a definiram como a “habilidade de monitorizar as próprias emoções bem como as dos outros, de distinguir entre emoções, e de usar esta informação para guiar o pensamento e a ação” (p. 189). Segundo estes autores, as emoções são “respostas organizadas que direcionam a ação e fornecem às pessoas informações valiosas sobre elas e sobre a forma como se relacionam com os outros” (Izaguirre, 2008, p. 14), e a inteligência emocional é “um conjunto de habilidades emocionais compostas não só pelo conhecimento de estados emocionais do próprio sujeito, mas também dos estados emocionais dos outros” (Mayer & Salovey, 1997, p. 10). Neste sentido, o quadro teórico destes autores é composto por cinco dimensões, segundo as quais o sujeito deve ser capaz de: conhecer as suas próprias emoções, gerir emoções, conseguir auto motivar-se, reconhecer emoções nos outros, e gerir relacionamentos.

Embora os autores referidos tenham sido os primeiros a utilizar o termo inteligência emocional na literatura, foi Goleman (1995) quem popularizou o conceito. O autor definiu a inteligência emocional como “a capacidade de a pessoa se motivar a si mesma e persistir independentemente das frustrações; de controlar os impulsos e adiar a recompensa, de regular o seu próprio estado de espírito e impedir que o desânimo subjugu a faculdade de pensar; de sentir empatia e de ter esperança.” (p. 54). Assim, os indivíduos emocionalmente inteligentes sentem-se, de um modo geral, mais satisfeitos e eficazes e dominam os hábitos de espírito que ditam o seu nível de produtividade (Goleman, 1995).

Outro autor de referência no estudo da inteligência emocional é Bar-On (1997) que a define como “uma lista de capacidades, competências e aptidões não cognitivas que influenciam a habilidade do próprio para ter sucesso em lidar com as exigências e pressões do ambiente” (cit in Liptak, 2005, p. 172; Mayer, Salovey, & Caruso, 2000, p. 102). O mesmo autor defende que a inteligência emocional tem cinco dimensões: intrapessoal, interpessoal, adaptabilidade, gestão de *stress*, e humor geral.

Salovey e Mayer, Goleman e Bar-On são considerados os autores mais conhecidos no estudo da Inteligência Emocional, mas muitos outros tentaram definir este constructo. Para Bernet (1996), por exemplo, a inteligência emocional é “a habilidade de prestar atenção rapidamente, apropriadamente e sem esforço, à experiência de sentir” (p. 5). Petrides e Furnham (2006) consideram que a inteligência emocional é “uma constelação de disposições comportamentais e auto percepções relacionadas com a habilidade do sujeito em reconhecer, processar, e utilizar a informação carregada de emoção” (p. 554). Candeias (2003) define a inteligência emocional como “um requisito para o processamento cognitivo subjacente à transmissão de informação, ao raciocínio e à compreensão sobre emoções e sentimentos, no sentido em que lida, especificamente, com a eficácia emocional a nível intrapessoal e interpessoal. Estes conceitos estão, indiscutivelmente, interligados pela complementaridade entre os elementos emocionais e afetivos subjacentes à expressão comportamental da inteligência em interação” (p. 58).

As várias definições de inteligência emocional deram origem a dois modelos distintos para o estudo da mesma. O primeiro, modelo da habilidade,

foi desenvolvido por Mayer e Salovey (1990), pois estes autores focam-se no estudo das habilidades mentais que permitem utilizar a informação para perceber e monitorizar as emoções. A inteligência é definida como “um grupo de habilidades mentais” (Mayer, Salovey, & Caruso, 2000, p. 105; Brackett, 2006, p. 28), e parte do princípio que uma habilidade é uma característica que o indivíduo revela ter quando consegue completar com sucesso uma tarefa de determinada dificuldade, em condições de teste favoráveis (Carroll, 1993). Mayer e Salovey exploram com este modelo a interação entre emoção e cognição e identificam as habilidades que tornam os indivíduos, no que respeita ao campo emocional, mais adaptáveis aos contextos de vida e trabalho. O modelo de habilidade define ainda que a inteligência emocional se organiza em quatro dimensões. A primeira, percepção emocional, diz respeito à capacidade para reconhecer e identificar emoções em si e nos outros. A segunda dimensão é a facilitação do pensamento, ou seja, a capacidade de usar a emoção para melhorar o processamento cognitivo. Segue-se a compreensão emocional, ou por outras palavras, a identificação das emoções e a compreensão das relações entre elas e o meio ambiente. A quarta e última dimensão refere-se à gestão de emoções, que envolve a auto gestão emocional e a gestão das emoções nos outros (Mayer, Salovey, & Caruso, 2000; Liptak, 2005; Miguel & Noronha, 2006). Este modelo considera ainda que a motivação é um constructo separado da inteligência emocional mas com ela relacionado.

Os modelos mistos, defendidos pelos autores Goleman (1995) e Bar-On (1997), combinam habilidades mentais com rasgos estáveis de comportamento e variáveis de personalidade (Fernández-Barrocal, Berrios-Martos, Extremera, & Augusto, 2012; Christie, Jordan, Troth, & Lawrence, 2007), incluindo competências sociais e emocionais.

Para Goleman (1995), ao contrário de Mayer & Salovey (1990), a motivação forma um subconjunto da inteligência emocional. A inteligência emocional é aqui vista como um conjunto de habilidades, aptidões e competências que, ao contrário do QI, pode ser aprendido por todos os sujeitos, e inclui aptidões como ser capaz de se automotivar, ser persistente perante obstáculos e na conquista de objetivos, controlar impulsos e atrasar a gratificação, controlar o humor, pensar racionalmente, criar empatia com os outros, e ter esperança. Goleman (1995) defende que a inteligência emocional é composta por dois domínios primários: competências pessoais que determinam como os indivíduos gerem emoções, e competências sociais que determinam a forma como os indivíduos gerem as relações. Desta forma, tudo indica que um indivíduo considerado emocionalmente inteligente terá sucesso na escola, em casa ou no trabalho, ou seja, em qualquer domínio da sua vida. O modelo de inteligência emocional de Goleman (1995) é composto por quatro constructos principais de inteligência. O primeiro constructo referido é a autoconsciência, isto é, a habilidade do sujeito para reconhecer as emoções do próprio quando estas ocorrem. Segue-se a autogestão, que se refere à capacidade que o sujeito deve ter para controlar as próprias emoções, impulsos, e adaptar-se a diferentes circunstâncias. O terceiro constructo diz respeito à consciência social, ou por outras palavras, à habilidade para sentir,

compreender e reagir às emoções dos outros enquanto compreende as relações sociais. O autor menciona ainda a gestão de relacionamentos, que se traduz numa habilidade para inspirar, influenciar e desenvolver outros enquanto gere conflitos (Goleman, 1998; Izaguirre, 2008).

Outro autor que defende o modelo misto da inteligência emocional é Bar-On (2000), segundo o qual, o modelo é misto porque mistura inteligência com um conjunto de competências, traços e comportamentos sociais. A inteligência emocional engloba, assim, um conjunto de habilidades emocionais e sociais como a habilidade de estar consciente, de compreender-se e expressar-se, de lidar com emoções fortes, de se adaptar à mudança, e de resolver problemas de natureza pessoal ou social.

Muitos foram os estudos já realizados com a inteligência emocional, mas é importante destacar alguns. Palomera, Salguero e Ruiz-Aranda (2012), no seu estudo acerca da inteligência emocional, chegaram à conclusão de que a habilidade para perceber as emoções é um preditor estável de um menor desajuste clínico e emocional e de um maior ajuste pessoal. Além disso, os autores também encontraram diferenças no sexo e na idade na relação entre percepção emocional e ajuste psicossocial. Limonero, Tomás-Sábado e Fernández-Castro (2012) examinaram o impacto da resiliência sobre a regulação emocional e os níveis de satisfação com a vida numa amostra de estudantes universitários e chegaram à conclusão de que a resiliência explica e associa-se com níveis mais altos de regulação emocional e níveis maiores de satisfação com a vida. Segundos os autores, as características das pessoas resilientes podem ser treinadas tal como a regulação das suas emoções, o que poderia facilitar a sua adaptação a eventos stressantes, diminuir o seu impacto emocional e melhorar a satisfação global com as suas vidas. Ahammed et al. (2011) realizaram um estudo com o objetivo de perceber se existem diferenças significativas entre géneros, no que respeita aos níveis de inteligência emocional e chegaram à conclusão de que sim, as mulheres têm pontuações mais elevadas na inteligência emocional, comparativamente aos homens. Fernandes e Rego (2004) concluíram que a inteligência emocional é um preditor importante na satisfação de estudantes com a vida, saúde e sucesso académico. Low e Nelson (2004) revelaram que as aptidões de inteligência emocional são variáveis que influenciam o sucesso e a retenção dos estudantes na universidade. O estudo de Nasir e Masrur (2010) confirma a importância da inteligência emocional no sucesso académico: “os indivíduos emocionalmente inteligentes tendem a ter vidas mais felizes e mais produtivas. Na escola, mostram um melhor desempenho académico e mantem uma atmosfera mais saudável na sala de aula, na qual a aprendizagem se torna mais fácil” (p. 45). Os autores neste mesmo estudo não encontraram diferenças significativas de género e de idade, no que respeita à inteligência emocional geral. Baker e Schultz (1992) afirmam que os estudantes com baixos níveis de ajustamento que têm baixos níveis de desempenho pessoal não têm um bom desempenho académico; têm mais probabilidade de necessitar de assistência psicológica; têm menos probabilidade de terminar o curso no tempo certo, e reportam menos satisfação geral com a experiência universitária.

### 3. Suporte social

O suporte social é um constructo multidimensional e complexo que tem sido amplamente estudado em investigações no âmbito da Psicologia Social. Por isso, é difícil encontrar uma definição e instrumentos de medida comuns a todos os que estudaram este constructo. Uchino (2004) afirma que o suporte social “é normalmente definido de forma a incluir ambas as estruturas da vida social de um indivíduo (por exemplo, participação no grupo ou existência de laços familiares) e as funções mais específicas que elas podem servir (por exemplo, provisão de conselho útil ou suporte emocional)” (p. 10). Leavy (1983) define suporte social como a possibilidade de ter disponíveis relações benéficas e úteis. Para o autor esta definição enquadra dois componentes que se encontram interrelacionados: a estrutura de suporte, que inclui características do suporte como quantidade, local, acessibilidade, entre outros; e conteúdo do suporte social que se refere à forma como a ajuda é fornecida. Caplan (1974, in Fezer, 2008; Lin, 1986; Vaux, 1988) define-o como um campo alargado de relações interpessoais significativas e importantes para o funcionamento dos indivíduos. Demaray, Malecki, Davidson, Hodgson e Rebus (2005) definem suporte social como “a perceção do indivíduo de comportamentos de suporte gerais ou específicos de pessoas na sua rede social, que enfatizam o seu funcionamento e podem evitar resultados adversos para o indivíduo” (p.691). Uma ideia comum a todas as definições é, portanto, que o suporte social pode ajudar os indivíduos a ultrapassar situações geradoras de *stress*, através do apoio de outros significativos.

Barrera (1986) organiza os conceitos e operacionalizações de suporte social em três categorias principais. A primeira é a integração social, que diz respeito às ligações que os indivíduos estabelecem com outros considerados significantes no seu ambiente social. Segue-se o suporte social percebido, ou seja, a avaliação cognitiva do que é estar ligado com confiança aos outros. Por último, o autor refere suporte social fornecido, ou seja, as ações que os outros têm quando dão assistência a uma pessoa, ou seja, aquilo que os indivíduos realmente fazem quando fornecem suporte.

Vários são os modelos propostos para estudar o suporte social. Um deles, muito utilizado, é o modelo de barreira ao *stress*. Desenvolvido por Cohen e Wills (1985) este modelo postula que o suporte social percebido pode funcionar como barreira ao *stress*, isto porque, em primeiro lugar, o suporte social percebido amortece as avaliações de potenciais ameaças de um evento possivelmente stressante, aumenta a capacidade de avaliação do sujeito acerca da sua capacidade para lidar com o evento; e, por último, influencia a confiança do sujeito nas suas estratégias de *coping* adaptativo.

Outra abordagem sugerida para o estudo do suporte social é a abordagem relacional. Segundo Pierce, Baldwin e Lydon (1997) este modelo tem por base os esquemas relacionais dos indivíduos, e segue um princípio de associação bidirecional, no qual o facto de o sujeito se sentir amado faz com que se sinta “aquele que ama” (*lover*) e o facto de ele se sentir “aquele que ama” (*lover*) leva-o a esperar que os outros se sintam amados.

Um outro modelo, também desenvolvido para o estudo do suporte social, baseia-se numa perspectiva sociocognitiva, ou por outras palavras,



baseia-se nos processos cognitivos do comportamento social. Lakey e Drew (1997) afirmam que é importante avaliar as apreciações que as pessoas fazem do suporte que recebem, ou seja, quais os fatores pessoais e situacionais que influenciam os julgamentos do sujeito.

Tardy (1985) acredita que o suporte social é um constructo multifacetado, e propõe um modelo no qual inclui cinco aspetos importantes. Ao primeiro, o autor chama de direção. Uma vez que o suporte social pode ser tanto dado como recebido, é fundamental distinguir entre estas duas direções. Segue-se a disposição, ou seja, a disponibilidade de suporte, que se traduz não só na quantidade como também qualidade do suporte ao qual a pessoa tem acesso. O terceiro aspeto diz respeito à descrição e avaliação de suporte, uma vez que alguns estudos se focam na satisfação dos sujeitos com o suporte que recebem – avaliação; enquanto outros apenas pretendem descrever o tipo de suporte recebido – descrição. O conteúdo é o quarto aspeto e, para descrever este, Tardy (1985) recorre à tipologia desenvolvida por House (1981, in Tardy, 1985; Wills & Shinar, 2000), na qual o suporte pode ser emocional (carinho, confiança, amor e empatia), instrumental (por exemplo, emprestar dinheiro), informacional (aconselhar) e de avaliação (feedback avaliativo). O quinto e último aspeto é a rede, ou seja, a dimensão social de suporte, que inclui as características das pessoas que pertence à rede de suporte do sujeito (Tardy, 1985).

Lakey e Cohen (2000) referem três perspetivas teóricas que consideram importantes para a compreensão e o estudo do suporte social. A primeira é a perspetiva de *stress* e *coping*, baseada no modelo de Monat e Lazarys (1985), que propõe que o suporte social é um contributo importante para a saúde, uma vez que protege as pessoas das consequências adversas do *stress*. A perspetiva socio construtivista parte do princípio de que o suporte social exerce influência direta na saúde ao fomentar a autoestima e a autorregulação, independentemente da presença ou não de *stress*. A terceira e última perspetiva referida é a perspetiva de relacionamento, que prediz que os efeitos do suporte social na saúde não podem ser separados de processos de relacionamento que concorrem com o suporte, tomando como exemplos o companheirismo, a intimidade, e o baixo conflito social.

O modelo de ativação social de Barbee (1990; Derlega, Barbee, & Winstead, 1994) assume que as características do sujeito que procura suporte afetam a experiência *de stress* de quem pode precisar de suporte social. Estas características incluem o género, pois o autor assume que a presença de uma mulher num par de amigos torna mais provável o desenrolar do comportamento íntimo, quando comparado com um par de amigos homens. Um estudo de Winstead et al. (1992; Derlega, Barbee, & Winstead, 1994) concluiu que dois sujeitos do sexo feminino nunca tiveram uma conversa focada na emoção, enquanto amigos de sexo oposto tem mais probabilidade de usar este tipo de conversa do que dois amigos do sexo masculino.

A investigação mostra que indivíduos que mantêm relacionamentos sociais de suporte estão mais protegidos de problemas de saúde mental, que podem ir da depressão leve a tendências suicidas (Cohen, Underwood, & Gottlieb, 2000). Brissette, Scheier e Carver (2002) concluíram no seu estudo

acerca de otimismo, suporte social e ajustamento, que o suporte social representa a forma como o otimismo se liga a um melhor ajustamento a eventos de vida stressantes, como é o exemplo da passagem do ensino secundário para o ensino superior. Pinheiro e Ferreira (2005), num estudo com estudantes da Universidade de Coimbra concluíram que o suporte social percebido exerce poder preditivo sobre a adaptação académica, nomeadamente no que diz respeito, especificamente, ao ajustamento pessoal e relacional.

#### **4. Personalidade: os cinco grandes fatores**

O campo de investigação na área da personalidade é já muito alargado, o que leva à existência de muitas definições para a mesma. Segundo Carducci (2009), um aspeto comum a todas as definições é o facto de estas terem em conta a individualidade de cada sujeito, ou seja, têm em conta que cada pessoa é única. A personalidade pode definir-se como um conjunto de “padrões consistentes de comportamento e processos intrapessoais originados no interior do indivíduo” (Burger, 2008, p. 4). Estes padrões são consistentes porque se mantêm, segundo vários autores, estáveis ao longo do tempo, de várias situações diferentes e em diferentes culturas (Burger, 2008; Carducci, 2009; McCrae, 2009), o que leva os psicólogos da personalidade a referir-se a eles como “diferenças individuais”. Os processos intrapessoais incluem todos os processos cognitivos, emocionais e motivacionais que afetam a forma como o sujeito atua e reage às diferentes situações do dia-a-dia.

O facto de a ter um campo alargado de investigação e pesquisa levou ao nascimento de seis abordagens para o seu estudo: a abordagem psicanalista, a abordagem personalidade de traços, a abordagem biológica, a abordagem humanista, a abordagem comportamental/de socio aprendizagem, e a abordagem cognitiva. Para esta investigação é importante a focagem na abordagem de traços.

O traço é encarado na investigação como uma “dimensão da personalidade usada para categorizar as pessoas de acordo com o grau no qual elas manifestam uma característica particular” (Burger, 2008, p. 155). Assim, os traços são dimensões da personalidade que influenciam os pensamentos, sentimentos e comportamentos dos sujeitos, existindo diferenças no grau em que cada um os possui e na forma como os expressam. Esta abordagem segue dois princípios importantes. Primeiro, como já referido, assume que os traços de personalidade se mantêm estáveis ao longo do tempo e perante diferentes situações. Dentro desta abordagem existem várias visões, no entanto, duas assunções são comuns a todas elas: primeiro, o traço tem como missão definir a natureza da personalidade, o que torna possível distinguir os sujeitos através das suas diferenças individuais; segundo, são estas diferenças individuais que definem qual a influência que os traços têm na forma como cada sujeito se expressa (Carducci, 2009).

O objetivo dos investigadores que se interessam por esta abordagem é perceber a forma como a pessoa que pontua alto num dos traços se comporta em diferentes situações, ou seja, é através da comparação de indivíduos e situações que se define se uma pessoa pontua mais alto do que outra num

determinado fator. (Burger, 2008).

Esta abordagem deu origem a uma teoria que tem sido vastamente utilizada em investigações relacionadas com a personalidade: a teoria dos cinco fatores, desenvolvida por Cattell (in Burger, 2008; Carducci, 2009). Para o autor, “o que prediz o comportamento também define a personalidade” (Carducci, 2009, p. 271). Traço é aqui definido como “aquilo que define o que uma pessoa fará quando enfrenta uma determinada situação” (Cattell, 1979, cit. in Carducci, 2009, p. 272). Os cinco fatores são conhecidos como os “cinco grandes” (*big five*): neuroticismo, extroversão, abertura à experiência, amabilidade e conscienciosidade. A expressão “grandes”, segundo Ellis e Abrams (2009), faz sobressair a importância dos fatores e clarificar que cada um dos cinco fatores contém traços associados. O primeiro, neuroticismo, é característico nas pessoas que experienciam *stress* e emoções negativas. Os indivíduos que pontuam baixo nesta faceta normalmente são calmos, bem ajustados, e não tendem a ter reações emocionais extremas. A extroversão é característica em pessoas sociáveis, enérgicas e otimistas, assertivas e amigáveis. Os introvertidos, que pontuam baixo nesta dimensão, são mais reservados. A abertura à experiência inclui características como imaginação ativa, espírito empreendedor, pensamento divergente e curiosidade intelectual. Os sujeitos que pontuam baixo nesta dimensão têm dificuldades em procurar algo novo. A amabilidade é característica em pessoas generosas, de confiança e simpáticas. Os que pontuam mais baixo nesta dimensão tendem a ser mais antagónicos e céticos, mais competitivos e menos sociáveis. A conscienciosidade, por último, associa-se a sujeitos controlados, autodisciplinados, organizados, orientados para objetivos e determinados. Os sujeitos que pontuam baixo nesta dimensão distraem-se mais facilmente das tarefas e são menos cuidadosos (Burger, 2008; Carducci, 2009).

O modelo dos cinco fatores tem sido investigado e utilizado em diversos estudos com populações de todas as idades, mas, como qualquer abordagem, também esta sofre críticas (Burger, 2008, Carducci, 2009). Alguns autores consideram-na limitativa, uma vez que a falta de adjetivos para caracterizar de forma real cada uma das dimensões limita o conhecimento das mesmas. Depois, existe desacordo acerca da estrutura dos cinco fatores, uma vez que, segundo a abordagem psicanalítica, por exemplo, nem todos os padrões de personalidade estudados se conseguem enquadrar no modelo dos cinco fatores. Alguns autores chegam mesmo a defender que o modelo dos 5 fatores é uma “não teoria”, devido à falta de efeito preditor, o que leva a um número elevado de possíveis explicações. Além disso, defende-se ainda que, apesar dos 5 fatores serem consistentes, eles não explicam o processo dinâmico associado à operação e desenvolvimento da personalidade (Burger, 2008; Carducci, 2009; McCrae, 2009).

A favor desta teoria está o facto de que cada uma das dimensões inclui subdimensões, e as escalas desenhadas para avaliar os cinco fatores incluem subescalas para as avaliar. Um exemplo é o facto das escalas incluírem itens que avaliam a ansiedade e itens que avaliam a depressão, ambas dentro da dimensão neuroticismo (Burger, 2008). Além disso, esta teoria apresenta também bastante consenso quanto à sua utilidade e validade. McCrae (2009)

afirma mesmo que “é correntemente o paradigma dominante na investigação em personalidade, e um dos modelos que mais influencia toda a psicologia” (p. 148). Mayer (1998, in McCrae & Costa, 2008) defende que a personalidade deve ser encarada como um sistema e, por isso, um modelo que a estude deve enquadrar-se numa perspectiva de organização e interação, e tendo em conta a noção de desenvolvimento de sistema. Segundo o mesmo autor, a teoria dos cinco fatores “representa um esforço para construir uma teoria que é consistente com o conhecimento atual sobre a personalidade” (p. 160).

No que respeita à sua avaliação têm sido utilizados essencialmente questionários de autorresposta. Nestes, os sujeitos são questionados acerca da forma como os itens os descrevem (McCrae, 2009).

A investigação mostra que existem, geralmente, pequenas diferenças na distribuição dos traços em homens e mulheres, mas não existe um acordo no que respeita a estas diferenças. Rahmani e Lavasani (2012) estudaram as diferenças de género no modelo dos cinco fatores e na procura de sensações em estudantes universitários e concluíram que as mulheres têm pontuações mais elevadas na abertura à experiência e na amabilidade, quando comparadas com os homens. Costa, Terracciano, & McCrae (2001) concluíram que, no que respeita especificamente à abertura à experiência, as mulheres pontuam mais em experiências estéticas, enquanto os homens se mostram mais abertos a ideias. Goodwin e Gotlib (2004) estudaram o papel dos cinco fatores de personalidade nas diferenças entre sexos na depressão e concluíram que as mulheres têm pontuações mais elevadas nos fatores neuroticismo, amabilidade, extroversão e conscienciosidade, o que significa que os homens apenas mostram pontuações mais elevadas na abertura à experiência. Lehmann, Denissen, Allemand e Penke (2013) concluíram que as mulheres pontuam mais no neuroticismo, extroversão e amabilidade; e Schmitt, Realo, Voracek e Allik (2008) chegaram à conclusão que as mulheres pontuam mais que os homens no neuroticismo, extroversão, amabilidade e neuroticismo. Ferraz e Pereira (2002) realizaram um estudo onde relacionaram a personalidade com as saudades de casa em estudantes do ensino superior e concluíram que os estudantes que pontuam mais alto no fator extroversão envolvem-se mais facilmente em relacionamentos interpessoais, criando uma rede de suporte que os ajuda a não sentir tantas saudades de casa e levando, conseqüentemente, a um melhor ajustamento ao ensino superior. Datu (2012), num estudo com estudantes universitários concluiu que a extroversão, a conscienciosidade e o neuroticismo são importantes para a habilidade dos estudantes se adaptarem às mudanças exigidas pelo ambiente académico universitário, sendo que a extroversão e a conscienciosidade são positivos, enquanto o neuroticismo tem um efeito negativo no ajustamento ao ensino superior.

## II – Objectivos

O objetivo desta investigação é verificar se as variáveis – cinco fatores de personalidade, inteligência emocional e suporte social – predizem de forma significativa a adaptação ao ensino superior. Assim, as hipóteses de estudo são:

H1: Existem diferenças significativas nos níveis de adaptação académica, suporte social, inteligência emocional e factores de personalidade, em função do sexo.

H2: O suporte social, a inteligência emocional e a personalidade são melhores preditores de cada uma das dimensões da adaptação ao ensino superior (compromisso com o curso, adaptação à instituição, adaptação académica, adaptação pessoal-emocional, adaptação interpessoal e desenvolvimento de carreira) do que as variáveis sexo e idade.

## III - Metodologia

### 1. Caracterização da amostra

Para este estudo foi recolhida uma amostra de 222 estudantes universitários; no entanto, foram excluídos 5 sujeitos, uma vez que estes não se encontravam dentro da faixa etária pretendida. Assim, a amostra final utilizada é de 217 estudantes, dos quais 74 (34%) são do sexo masculino e 143 (66%) são do sexo feminino (cf. Tabela 1). Estes estudantes apresentam idades compreendidas entre 18 e 30 anos e a média de idades situa-se nos 20,63 anos (DP = 4,29). No que respeita à profissão, 211 (97,2%) sujeitos são estudantes e 6 (2,8%) são trabalhadores estudantes.

Em relação ao estado civil, 215 (99,1%) dos sujeitos são solteiros e 2 (0,9%) vivem em união de facto.

*Tabela 1 - Distribuição dos sujeitos em função das variáveis sexo e estado civil*

	N	%
Sexo		
Masculino	74	34,1
Feminino	143	65,9
Total	217	100,0
Estado Civil		
Solteiro	215	99,1
Casado	0	0,0
União de Facto	2	0,9
Outra	0	0,0
Total	217	100,0

Dos sujeitos da amostra, 176 (81,1%) referem que a entrada no ensino superior implicou a saída de casa e 41 (18,9%) afirmam que não. Dos 176 estudantes que saíram de casa para entrar no ensino superior, 40 (22,7%) vivem numa residência universitária, 3 (1,7%) vivem sozinhos num apartamento, 7 (4%) estão a residir com familiares e 126 (71,6%) partilham

Adaptação ao ensino superior: O efeito preditor dos fatores de personalidade, do suporte social e da inteligência emocional

Rita Maria Antunes Tomás (e-mail: ritamtomas@sapo.pt) 2014

um apartamento com outros estudantes (cf. Tabela 2).

Tabela 2 - Distribuição dos sujeitos em função das variáveis saída de casa e local de residência

		N	%
Saída de casa			
	Sim	176	81,1
	Não	41	18,9
	Total	217	100,0
Se sim, estou a viver:			
	Residência Universitária	40	22,7
	Sozinho num apartamento	3	1,7
	Com familiares	7	4,0
	Com outros estudantes	126	71,6
	Total	176	100,0

Quando lhes é perguntado quais os motivos que os fizeram frequentar um curso superior, sendo que era permitido selecionar uma ou mais respostas, 21,2% refere que veio porque “a minha família considera fundamental/muito importante”; 1,8% afirma que se deve ao facto de que “os meus amigos também se encontram no ensino superior”; 57,1% considera que é importante “estar pronto(a) para exercer uma profissão”; 34,1% assinala a opção “ser mais culto(a)”; e 82,5% frequenta um curso no ensino superior para “conseguir ter mais oportunidades no futuro”.

Todos os sujeitos da amostra são estudantes da Universidade de Coimbra. Destes, 170 (78,3%) participaram nas atividades de receção ao caloiro (praxes académicas). Quando lhes é perguntado qual o seu grau de satisfação relativamente a estas atividade, num grau de 1 a 5, em que 1 corresponde a Nada satisfeito e 5 corresponde a Totalmente satisfeito, a média de respostas é 3,94 (DP = 0,85), ou seja, os estudantes, no geral estão satisfeitos com as atividades de receção ao caloiro.

No que diz respeito à adaptação à Instituição (Universidade de Coimbra), 98,6% dos estudantes consideram-se adaptados. Numa escala de 1 a 5, na qual 1 corresponde a Nada satisfeito e 5 corresponde a Totalmente satisfeito, a média de respostas encontra-se nos 4,23 (DP = 0,66), o que significa que os estudantes consideram-se, no geral, adaptados à instituição onde se encontram inscritos. Em relação à adaptação ao curso que frequentam, 96,3% dos sujeitos da amostra consideram-se adaptados. Numa escala de 1 a 5, na qual 1 corresponde a *Nada satisfeito* e 5 corresponde a *Totalmente satisfeito*, a média de respostas situa-se nos 4,18 (DP = 0,79), mostrando mais uma vez que os estudantes estão, na sua generalidade, adaptados ao curso que frequentam.

É também importante referir que a maioria dos estudantes (79,3%) entraram na Universidade de Coimbra como primeira opção de candidatura, e o mesmo acontece no que respeita ao curso, pois 77% dos estudantes entraram na sua primeira opção de candidatura.

## 2. Instrumentos utilizados

### *Questionário sócio-demográfico*

O questionário sociodemográfico (cf. anexo 2) foi desenvolvido especificamente para esta investigação com o objetivo de recolher informações relacionadas com o sexo, idade, estado civil e entrada no ensino superior.

### *Social Support Questionnaire (SSQ6)*

Desenvolvida por Sarason et al (1983), a versão original deste questionário de autorresposta contém 27 itens, cada um constituído por duas partes. A primeira pede ao sujeito que enumere as pessoas (num máximo de 9 pessoas) que considera estarem disponíveis para o ajudar na área referida pelo item. Na segunda parte, é pedido ao sujeito que indique o grau que traduza a sua satisfação com o suporte recebido, numa escala de 1 – *Muito insatisfeito* –, a 6 – *Muito satisfeito*. A sua versão reduzida, de 6 itens, utilizada nesta investigação (cf. anexo 3), foi desenvolvida por Sarason et al. em 1987. Esta versão foi aferida para Portugal em 2002 por Pinheiro e Ferreira com boas qualidades psicométricas.

### *Big Five Inventory (BFI)*

A versão deste questionário de autorresposta (cf. anexo 4) utilizada nesta investigação é a versão de 1991, de John et al. Constituído por 44 itens, o BFI pede aos sujeitos a sua perceção de como se caracterizam no geral, e as respostas são dadas num grau de 1 a 5, no qual 1 corresponde a *Discordo totalmente* e 5 corresponde a *Concordo totalmente*.

### *Questionário de Adaptação ao Ensino Superior (QAES)*

O questionário de adaptação ao ensino superior é um questionário de autorresposta (cf. anexo 5) construído e validado por Araújo et al. (in press) e avalia seis dimensões da adaptação ao ensino superior: adaptação interpessoal, adaptação à instituição, adaptação académica, compromisso com o curso, adaptação pessoal-emocional e desenvolvimento de carreira, através da resposta a 68 itens. Cada uma destas dimensões tem “identidade própria” (Araújo et al, in press), ou seja, são independentes entre si.

### *Trait-Meta-Mood Scale (TMMS-24)*

Esta é uma medida de inteligência emocional percebida, de autorresposta, desenvolvida por Salovey et al. em 1995. O seu objetivo é avaliar “as diferenças individuais relativamente estáveis, na tendência que as pessoas têm para lidar com os seus estados emocionais e emoções, fazer a distinção clara entre eles e regulá-los” (Queirós, Fernández-Berrocal, Extremera, Carral, Queirós, 2005, p. 200). A sua versão original conta com 48 itens, distribuídos por três fatores: Atenção, clareza de sentimentos e reparação de emoções. Fernández-Berrocal et al. desenvolveram uma versão reduzida (cf. anexo 6), com 24 itens, em 2004, mantendo os três fatores acima referidos. Neste estudo, fizeram também a aferição e avaliação da escala para

a população portuguesa.

### 3. Procedimento

Todos os sujeitos responderam à bateria de questionários em papel, de forma presencial, nas diferentes faculdades. Os objetivos da investigação foram sempre explicados, bem como o facto de a participação ser voluntária e de os dados serem tratados de acordo com todas as regras éticas e científicas respeitantes a este tipo de investigações (cf. anexo 1). O tempo aproximado de resposta aos questionários (15 a 30 minutos) foi também referido. Sempre que necessário, as dúvidas dos respondentes foram esclarecidas. Os dados foram recolhidos entre Janeiro e Maio de 2014.

## IV - Resultados

### 1. Diferenças em função do género

Tal como referido, a amostra constituída para este estudo é composta por 217 estudantes da Universidade de Coimbra, sendo que 74 (34%) são do sexo masculino e 143 (66%) são do sexo feminino. A tabela 3 compara o sexo com os níveis de adaptação académica (QAES), suporte social (SSQ-6), inteligência emocional (TMMS-24) e os cinco fatores de personalidade (BFI).

Para se testar a primeira hipótese e verificar se existem diferenças significativas nos níveis de adaptação académica, suporte social, inteligência emocional e os cinco fatores de personalidade em função do sexo, utilizou-se o teste t de Student (cf. tabela 3) para diferenças de médias, com grupos independentes. Neste, a igualdade das variâncias foi assumida, uma vez que a amostra é constituída por mais de 30 sujeitos (Cohen, 1988). Com base nos resultados, pode dizer-se que apenas existem diferenças significativas entre os sexos no que respeita aos fatores de personalidade amabilidade ( $t = -3,02$ ;  $p = 0,00$ ), conscienciosidade ( $t = -2,66$ ;  $p = 0,01$ ) e neuroticismo ( $t = -5,34$ ;  $p = 0,00$ ); na adaptação académica ( $t = -2,30$ ;  $p = 0,02$ ); e na atenção às emoções ( $t = -4,51$ ;  $p = 0,00$ ). Em todas as dimensões referidas são as mulheres que pontuam mais alto. Nas restantes não são encontradas diferenças estatisticamente significativas. Esta análise permite concluir que apenas é possível aceitar a hipótese 1 nas dimensões acima referidas.

*Tabela 3 – Níveis de adaptação académica, suporte social, inteligência emocional e*



*personalidade em função do sexo*

Dimensões	Masculino		Feminino		t	P
	M	DP	M	DP		
Suporte Social_N	22,51	10,83	25,41	10,53	-1,88	0,06
Suporte Social_S	30,56	5,37	31,69	4,85	-1,47	0,14
Extroversão	27,22	4,14	26,31	4,42	1,46	0,15
Amabilidade	31,69	4,59	33,60	4,27	-3,02	0,00
Conscienciosidade	27,53	5,16	29,44	4,88	-2,66	0,01
Neuroticismo	22,59	5,40	26,51	4,93	-5,34	0,00
Abertura à experiência	37,09	5,62	35,79	4,65	1,82	0,07
Adaptação interpessoal	40,39	6,18	39,17	6,21	1,35	0,18
Adaptação à instituição	41,55	5,01	42,28	4,81	-1,04	0,30
Compromisso com o curso	44,97	8,34	45,99	6,52	-0,98	0,33
Adaptação académica	37,62	5,66	39,51	5,73	-2,30	0,02
Adaptação pessoal-emocional	28,62	9,80	30,86	9,07	-1,66	0,10
Desenvolvimento de carreira	44,26	7,48	46,31	6,83	-2,02	0,05
Atenção às Emoções	26,85	6,53	30,63	5,42	-4,51	0,00
Clareza de Sentimentos	28,11	5,11	28,77	4,86	-0,93	0,35
Reparação Emocional	29,51	5,52	30,10	4,89	-0,80	0,43

## 2. Estudos preditivos

Com o objetivo de averiguar o valor preditivo das variáveis de suporte social e inteligência emocional na adaptação ao ensino superior, de forma a testar a hipótese 3 realizou-se uma matriz de intercorrelações. Os resultados obtidos permitem concluir que a grande maioria das variáveis se encontram correlacionadas entre si, exceção feita às variáveis Satisfação com o Suporte Social e Idade. É importante, no entanto, destacar alguns dos coeficientes de correlação de Pearson<sup>1</sup> mais significativos (cf. tabela 4).

Assim, a adaptação interpessoal apresenta uma correlação positiva média com a reparação do estado emocional ( $r = 0,31$ ,  $n = 210$ ,  $p < 0,01$ ); com o número de elementos que o sujeito percebe como membros da sua rede de suporte ( $r = 0,35$ ,  $n = 211$ ,  $p < 0,01$ ), e com a extroversão ( $r = 0,34$ ,  $n = 211$ ,  $p < 0,01$ ). A variável compromisso com o curso apresenta uma correlação positiva média com a conscienciosidade ( $r = 0,31$ ,  $n = 209$ ,  $p < 0,01$ ). A variável adaptação académica apresenta uma correlação positiva alta com a conscienciosidade ( $r = 0,63$ ,  $n = 211$ ,  $p < 0,01$ ). A adaptação pessoal-emocional apresenta uma correlação positiva média com a reparação do estado emocional ( $r = 0,37$ ,  $n = 210$ ,  $p < 0,01$ ), e uma correlação negativa média com o neuroticismo ( $r = 0,42$ ,  $n = 210$ ,  $p < 0,01$ ). O desenvolvimento de carreira apresenta ainda uma correlação média com a conscienciosidade ( $r = 0,36$ ,  $n = 212$ ,  $p < 0,01$ ).

<sup>1</sup> Para interpretar os coeficientes de correlação de Pearson utilizou-se a classificação sugerida por Cohen (1988), segundo a qual: correlação inexistente  $r = 0,00$  a  $r = 0,09$ ; correlação pequena  $r = 0,10$  a  $r = 0,29$ ; correlação média  $r = 0,30$  a  $r = 0,50$ ; correlação alta  $r > 0,50$ .

Tabela 4 – Matriz de intercorrelações das variáveis em estudo

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
1 T_ Adaptação interpessoal	—																	
2 T_ Adaptação à instituição	0,475**	—																
3 T_ Compromisso com o curso	0,442**	0,609**	—															
4 T_ Adaptação académica	0,256**	0,424**	0,545**	—														
5 T_ Adaptação pessoal-emocional	0,382**	0,342**	0,435**	0,238**	—													
6 T_ Desenvolvimento de carreira	0,401**	0,586**	0,822**	0,592**	0,313**	—												
7 T_ Atenção às emoções	0,014	0,197**	0,060	0,136*	-0,168*	0,104	—											
8 T_ Clareza de sentimentos	0,207**	0,180**	0,165*	0,196**	0,172*	0,158*	0,197**	—										
9 T_ Reparação do estado emocional	0,305**	0,242**	0,268**	0,257**	0,367**	0,231**	0,049	0,168*	—									
10 T_ Suporte social_n	0,347**	0,226**	0,216**	0,125	0,284**	0,147*	0,063	0,172*	0,237**	—								
11 T_ Suporte social_s	0,116	0,133	0,197**	0,120	0,290**	0,128	0,056	0,072	0,112	0,178*	—							
12 T_ Extroversão	0,342**	0,236**	0,153*	0,078	0,216**	0,138*	0,091	0,119	0,262**	0,236**	-0,027	—						
13 T_ Amabilidade	0,068	0,201**	0,245**	0,261**	0,226**	0,223**	0,121	0,026	0,362**	0,138*	0,139	0,018	—					
14 T_ Conscienciosidade	0,120	0,253**	0,314**	0,630**	0,222**	0,356**	0,053	0,209**	0,139*	0,004	0,125	0,055	0,218**	—				
15 T_ Neuroticismo	-0,266**	-0,072	-0,101	0,013	-0,417**	-0,001	0,356**	-0,147*	-0,452**	-0,094	-0,036	-0,258**	-0,086	-0,004	—			
16 T_ Abertura à experiência	0,243**	0,037	0,216**	0,204**	0,116	0,228**	0,061	0,173*	0,241**	0,089	-0,028	0,292**	0,178**	0,157*	-0,063	—		
17 Idade	-0,054	-0,046	0,036	0,081	0,078	0,046	-0,080	0,033	-0,119	-0,153*	0,038	0,105	-0,028	0,115	-0,060	0,107	—	
18 Sexo	-0,093	0,071	0,067	0,156*	-0,114	0,137*	0,296**	0,064	0,055	0,128	0,106	-0,089	0,204**	0,179**	0,344**	-0,124	-0,288**	—

\*\* p &lt; 0,01

\* p &lt; 0,05

## 2.1. Análise das regressões múltiplas

Para a análise do valor preditivo das variáveis sociodemográficas, da inteligência emocional, da perceção de suporte social e dos fatores de personalidade nas diferentes variáveis da adaptação académica, foram utilizadas regressões múltiplas hierárquicas, agrupando as variáveis em quatro blocos: sexo e idade; fatores de personalidade; suporte social; inteligência emocional.

A análise da tabela 5, que avalia o poder preditivo das variáveis referidas na dimensão adaptação interpessoal, através de uma regressão múltipla hierárquica, permite chegar às seguintes conclusões: o primeiro bloco (sexo e idade) explica 1,6% da adaptação interpessoal,  $r^2 = 0,016$ ,  $F(2,171) = 1,43$ ,  $p > 0,01$ . Assim, esta predição não é significativa. No bloco 2, quando inseridos os fatores de personalidade, a variância explicada aumenta para 19,3%,  $r^2 = 0,193$ ,  $F \text{ change}(5,166) = 7,26$ ,  $p < 0,001$ , ou seja, sofre um aumento de 17,7%. Com a inclusão das variáveis de suporte social, no terceiro bloco, a variância explicada passa a ser 28%,  $r^2 = 0,28$ ,  $F \text{ change}(2,164) = 9,95$ ,  $p < 0,001$ . O aumento do bloco 2 para o 3 é, assim, de 8,7%. No quarto bloco, com a inserção das variáveis emocionais, a variância explicada aumenta 2,3%, passando assim a ser de 30,3%,  $r^2 = 0,303$ ,  $F \text{ change}(3,161) = 1,72$ ,  $p > 0,001$ , sendo este aumento não significativo. Assim, é possível concluir que são os fatores de personalidade, no bloco 2, que exercem um maior poder preditivo sobre a variância.

Tabela 5 - Sumário da regressão para a adaptação interpessoal

Modelo	R	R <sup>2</sup>	Adjusted R <sup>2</sup>	R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change
Modelo 1	0,128 <sup>a</sup>	0,016	0,005	0,016	1,430	2	171	0,242
Sexo								
Idade								
Modelo 2	0,439 <sup>b</sup>	0,193	0,159	0,176	7,258	5	166	0,000
Personalidade								
Modelo 3	0,529 <sup>c</sup>	0,280	0,241	0,087	9,949	2	164	0,000
Suporte Social								
Modelo 4	0,550 <sup>d</sup>	0,303	0,251	0,022	1,722	3	161	0,165
Variáveis emocionais								

a. Preditores: (Constant), Idade, Sexo

b. Preditores: (Constant), Idade, Sexo, Total\_Extroversão, Total\_Amabilidade, Total\_Abertura\_à\_Experiência, Total\_Conscienciosidade, Total\_Neuroticismo

c. Preditores: (Constant), Idade, Sexo, Total\_Extroversão, Total\_Amabilidade, Total\_Abertura\_à\_Experiência, Total\_Conscienciosidade, Total\_Neuroticismo, Total\_Suporte\_Social\_Número, Total\_Suporte\_Social\_Satisfação

d. Preditores: (Constant), Idade, Sexo, Total\_Extroversão, Total\_Amabilidade, Total\_Abertura\_à\_Experiência, Total\_Conscienciosidade, Total\_Neuroticismo, Total\_Suporte\_Social\_Número, Total\_Suporte\_Social\_Satisfação, Total\_Atenção, Total\_Clareza\_de\_Sentimentos, Total\_Reparação do Estado Emocional

Adaptação ao ensino superior: O efeito preditor dos fatores de personalidade, do suporte social e da inteligência emocional

Rita Maria Antunes Tomás (e-mail: ritamtomas@sapo.pt) 2014

Com vista a determinar o valor preditivo de cada uma das variáveis de cada modelo na adaptação interpessoal, analisam-se, de seguida, os coeficientes de regressão estandardizados (valores de beta –  $\beta$ ), descritos na tabela 6.

O modelo 1, constituído pelo sexo e pela idade, mostra que nenhum dos dois prediz de forma significativa a adaptação interpessoal.

Quando se inserem os fatores de personalidade, no modelo 2, verifica-se que a extroversão, prediz de forma significativa a adaptação interpessoal ( $\beta = 0,26, p < 0,05$ ), tal como o neuroticismo ( $\beta = -0,252, p < 0,05$ ).

No modelo 3, onde se acrescentam as variáveis de suporte social, verifica-se que o neuroticismo apresenta na mesma um valor preditor significativo ( $\beta = -0,20, p < 0,05$ ), mas é o número de elementos que o sujeito percebe como membros da sua rede de suporte ( $\beta = 0,29, p < 0,05$ ) que se destaca. Deve realçar-se que a extroversão continua a exercer poder preditivo significativo, apesar do seu valor diminuir ( $\beta = 0,20, p < 0,05$ ). O sinal negativo do valor beta  $\beta$  na variável neuroticismo significa que quanto menos os sujeitos têm este traço, mais fácil é a sua adaptação académica, no que respeita especificamente à dimensão social.

Quando introduzidas, no quarto modelo, as variáveis de inteligência emocional, verificam-se poucas alterações, sendo que apenas duas variáveis contribuem de forma significativa para a adaptação interpessoal: o número de elementos que o sujeito percebe como membros da sua rede de suporte ( $\beta = 0,26, p < 0,05$ ) e a extroversão ( $\beta = 0,19, p < 0,05$ ). Assim, o Neuroticismo deixou de exercer poder preditivo nesta dimensão. As variáveis de inteligência emocional mostram não ter qualquer poder preditivo sobre a adaptação interpessoal, tal como acontece com o sexo e a idade.

A análise da tabela 7, que avalia o poder preditivo das diferentes variáveis na dimensão adaptação à instituição, através de uma regressão múltipla hierárquica, permite concluir que o primeiro bloco (sexo e idade) explica 1% da adaptação à instituição,  $r^2 = 0,010, F(2,173) = 0,85, p > 0,01$ . Assim, esta predição não é significativa. No bloco 2, quando inseridos os fatores de personalidade, a variância explicada aumenta para 13,7%,  $r^2 = 0,137, F \text{ change}(5,168) = 4,94, p < 0,001$ , ou seja, aumenta 12,7%. Com a inclusão das variáveis de suporte social, no terceiro bloco, a variância explicada passa a ser 18,3%,  $r^2 = 0,183, F \text{ change}(2,166) = 4,74, p > 0,001$ , aumentando assim 4,6%. No quarto bloco, com a inserção das variáveis emocionais, a variância explicada aumenta para 21,3%,  $r^2 = 0,213, F \text{ change}(3,163) = 2,03, p > 0,001$ , sendo este aumento de 3% não significativo. Conclui-se então que são os fatores de personalidade, inseridos no bloco 2, que mais poder preditivo exercem sobre a adaptação à instituição.

Tabela 6 - Coeficientes de regressão para a adaptação interpessoal

Modelo		B	Beta $\beta$	T	Sig.
1	(Constant)	40,280		7,580	0,000
	Sexo	-1,409	-0,112	-1,414	0,159
	Idade	0,105	0,037	0,472	0,638
2	(Constant)	30,525		4,441	0,000
	Sexo	0,006	0,001	0,006	0,995
	Idade	0,016	0,006	0,075	0,941
	T_Extroversão	0,355	0,263	3,437	0,001
	T_Amabilidade	0,001	0,000	0,005	0,996
	T_Conscienciosidade	0,034	0,029	0,384	0,702
	T_Neuroticismo	-0,252	-0,222	-2,852	0,005
	T_Abertura	0,139	0,117	1,528	0,128
3	(Constant)	27,284		4,012	0,000
	Sexo	-0,532	-0,042	-0,525	0,601
	Idade	0,029	0,010	0,142	0,887
	T_Extroversão	0,268	0,199	2,661	0,009
	T_Amabilidade	-0,039	-0,030	-0,414	0,679
	T_Conscienciosidade	0,049	0,042	0,570	0,570
	T_Neuroticismo	-0,231	-0,204	-2,753	0,007
	T_Abertura_à_Experiência	0,131	0,110	1,510	0,133
	T_Suporte_Social_Número	0,179	0,291	4,129	0,000
	T_Suporte_Social_Satisfação	0,077	0,065	0,956	0,341
4	(Constant)	20,746		2,783	0,006
	Sexo	-1,070	-0,085	-1,032	0,304
	Idade	0,069	0,024	0,334	0,739
	T_Extroversão	0,258	0,192	2,503	0,013
	T_Amabilidade	-0,052	-0,040	-0,525	0,601
	T_Conscienciosidade	0,014	0,012	0,162	0,871
	T_Neuroticismo	-0,133	-0,117	-1,281	0,202
	T_Abertura_á_Experiência	0,075	0,063	0,835	0,405
	T_Suporte_Social_Número	0,159	0,259	3,629	0,000
	T_Suporte_Social_Satisfação	0,066	0,056	0,828	0,409
	T_Atenção	-0,012	-0,011	-0,145	0,885
	T_Clareza_de_Sentimentos	0,149	0,123	1,679	0,095
	T_Reparação_Estado_Emocional	0,160	0,134	1,553	0,122

a. Variável Depen dente: Total\_Adaptação Interpessoal

Tabela 7 - Sumário da regressão para a adaptação à instituição

Modelo	R	R <sup>2</sup>	Adjusted R <sup>2</sup>	R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change
Modelo 1 Sexo Idade	0,099 <sup>a</sup>	0,010	-0,002	0,010	0,848	2	173	0,430
Modelo2 Personalidade	0,370 <sup>b</sup>	0,137	0,101	0,127	4,944	5	168	0,000
Modelo3 Suporte Social	0,428 <sup>c</sup>	0,183	0,139	0,047	4,738	2	166	0,010
Modelo4 Variáveis emocionais	0,461 <sup>d</sup>	0,213	0,155	0,029	2,027	3	163	0,112

a. Preditores: (Constant), Idade, Sexo

b. Preditores: (Constant), Idade, Sexo, Total\_Extroversão, Total\_Amabilidade, Total\_Abertura\_à\_Experiência, Total\_Conscienciosidade, Total\_Neuroticismo

c. Preditores: (Constant), Idade, Sexo, Total\_Extroversão, Total\_Amabilidade, Total\_Abertura\_à\_Experiência, Total\_Conscienciosidade, Total\_Neuroticismo, Total\_Suporte\_Social\_Número, Total\_Suporte\_Social\_Satisfação

d. Preditores: (Constant), Idade, Sexo, Total\_Extroversão, Total\_Amabilidade, Total\_Abertura\_à\_Experiência, Total\_Conscienciosidade, Total\_Neuroticismo, Total\_Suporte\_Social\_Número, Total\_Suporte\_Social\_Satisfação, Total\_Atenção, Total\_Clareza\_de\_Sentimentos, Total\_Reparação do Estado Emocional

Com vista a determinar o valor preditivo de cada uma das variáveis de cada modelo na adaptação à instituição, analisam-se, de seguida, os coeficientes de regressão estandardizados (valores de beta –  $\beta$ ), presentes na tabela 8.

O modelo 1, constituído pelo sexo e pela idade, mostra que nenhum dos dois prediz de forma significativa a adaptação à instituição. Quando se inserem os fatores de personalidade, no modelo 2, verifica-se que a extroversão prediz de forma significativa a adaptação à instituição ( $\beta = 0,24$ ,  $p < 0,05$ ), bem como a amabilidade ( $\beta = 0,16$ ,  $p < 0,05$ ) e a conscienciosidade ( $\beta = 0,20$ ,  $p < 0,05$ ).

No modelo 3, quando inseridas as variáveis de suporte social, verifica-se que a extroversão continua a exercer poder preditivo ( $\beta = 0,19$ ,  $p < 0,05$ ), tal como acontece com a conscienciosidade ( $\beta = 0,20$ ,  $p < 0,05$ ). O número de elementos que o sujeito percebe como membros da sua rede de suporte, exerce também, um poder preditivo significativo ( $\beta = 0,20$ ,  $p < 0,05$ ). A amabilidade deixa de exercer poder preditivo, neste modelo.

Quando introduzidas, no quarto modelo, as variáveis de inteligência emocional, verificam-se poucas alterações, sendo que apenas duas variáveis contribuem de forma significativa para a adaptação à instituição: o número de elementos que o sujeito percebe como membros da sua rede de suporte ( $\beta = 0,18$ ,  $p < 0,05$ ) e a conscienciosidade ( $\beta = 0,20$ ,  $p < 0,05$ ). Assim, a extroversão deixou de exercer poder preditivo nesta dimensão. As variáveis de inteligência emocional mostram não ter qualquer poder preditivo sobre a adaptação à instituição, tal como acontece com o sexo e a idade.

Tabela 8 - Coeficientes de regressão<sup>a</sup> para a adaptação à instituição

Modelo	B	Beta	T	Sig.
1 (Constant)	39,220		9,286	0,000
Sexo	1,033	0,103	1,302	0,195
Idade	0,072	0,032	0,404	0,687
2 (Constant)	28,480		5,037	0,000
Sexo	0,191	0,019	0,220	0,826
Idade	-0,106	-0,047	-0,601	0,549
T_Extroversão	0,257	0,239	3,048	0,003
T_Amabilidade	0,173	0,164	2,103	0,037
T_Conscienciosidade	0,186	0,198	2,522	0,013
T_Neuroticismo	-0,001	-0,001	-0,013	0,989
T_Abertura_à_Experiência	-0,059	-0,062	-0,797	0,427
3 (Constant)	26,099		4,535	0,000
Sexo	-0,119	-0,012	-0,139	0,890
Idade	-0,108	-0,048	-0,626	0,532
T_Extroversão	0,208	0,193	2,448	0,015
T_Amabilidade	0,148	0,140	1,831	0,069
T_Conscienciosidade	0,189	0,202	2,618	0,010
T_Neuroticismo	0,009	0,010	0,130	0,897
T_Abertura_à_Experiência	-0,059	-0,063	-0,819	0,414
T_Suporte_Social_Número	0,097	0,199	2,663	0,009
T_Suporte_Social_Satisfação	0,072	0,077	1,067	0,287
4 (Constant)	23,418		3,735	0,000
Sexo	-0,585	-0,058	-0,669	0,505
Idade	-0,095	-0,042	-0,545	0,587
T_Extroversão	0,170	0,158	1,952	0,053
T_Amabilidade	0,111	0,105	1,313	0,191
T_Conscienciosidade	0,178	0,191	2,427	0,016
T_Neuroticismo	0,016	0,017	0,182	0,856
T_Abertura	-0,099	-0,104	-1,325	0,187
T_Suporte_Social_Número	0,086	0,176	2,324	0,021
T_Suporte_Social_Satisfação	0,061	0,065	0,904	0,367
T_Atenção	0,105	0,129	1,548	0,124
T_Clareza_de_Sentimentos	0,084	0,087	1,122	0,263
T_Reparação_Estado_Emocional	0,074	0,077	0,849	0,397

a. Variável Dependente: Total\_Adaptação\_à\_Instituição

Ao analisar a tabela 9, que avalia o poder preditivo das variáveis referidas na dimensão compromisso com o curso, através de uma regressão múltipla hierárquica, verifica-se que o primeiro bloco (sexo e idade) explica 2,5% do compromisso com o curso,  $r^2 = 0,025$ ,  $F(2, 169) = 2,13$ ,  $p > 0,01$ , não sendo este valor significativo. No bloco 2, quando inseridos os fatores de personalidade, a variância explicada aumenta 12,9%, passando a ser de 15,4%,  $r^2 = 0,154$ ,  $F \text{ change}(5, 164) = 4,50$ ,  $p < 0,001$ . Com a inclusão das variáveis de suporte social, no terceiro bloco, a variância explicada passa a ser 21,9%,

Adaptação ao ensino superior: O efeito preditor dos fatores de personalidade, do suporte social e da inteligência emocional

Rita Maria Antunes Tomás (e-mail: ritamtomas@sapo.pt) 2014

$r^2 = 0,219$ ,  $F$  change (2,162) = 6,82,  $p > 0,001$ , sofrendo um aumento de 6,5%, não sendo este um aumento significativo. No quarto bloco, com a inserção das variáveis emocionais, a variância explicada aumenta para 23,9%,  $r^2 = 0,239$ ,  $F$  change (3,159) = 1,34  $p > 0,001$ , sendo este aumento de 2% não significativo.

Tabela 9 - Sumário da regressão para o compromisso com o curso

Modelo	R	R <sup>2</sup>	Adjusted R <sup>2</sup>	R Square Change	F change	df1	df2	Sig. F Change
Modelo 1	0,157 <sup>a</sup>	0,025	0,013	0,025	2,131	2	169	0,122
Sexo								
Idade								
Modelo 2	0,392 <sup>b</sup>	0,154	0,117	0,129	4,999	5	164	0,000
Personalidade								
Modelo 3	0,468 <sup>c</sup>	0,219	0,176	0,066	6,823	2	162	0,001
Suporte Social								
Modelo 4	0,488 <sup>d</sup>	0,239	0,181	0,019	1,337	3	159	0,264
Variáveis Emocionais								

a. Preditores: (Constant), Idade, Sexo

b. Preditores: (Constant), Idade, Sexo, Total\_Extroversão, Total\_Amabilidade, Total\_Abertura\_à\_Experiência, Total\_Conscienciosidade, Total\_Neuroticismo

c. Preditores: (Constant), Idade, Sexo, Total\_Extroversão, Total\_Amabilidade, Total\_Abertura\_à\_Experiência, Total\_Conscienciosidade, Total\_Neuroticismo, Total\_Suporte\_Social\_Número, Total\_Suporte\_Social\_Satisfação

d. Preditores: (Constant), Idade, Sexo, Total\_Extroversão, Total\_Amabilidade, Total\_Abertura\_à\_Experiência, Total\_Conscienciosidade, Total\_Neuroticismo, Total\_Suporte\_Social\_Número, Total\_Suporte\_Social\_Satisfação, Total\_Atenção, Total\_Clareza\_de\_Sentimentos, Total\_Reparação do Estado Emocional

Com vista a determinar o valor preditivo de cada uma das variáveis de cada modelo no compromisso com o curso, analisam-se, de seguida, os coeficientes de regressão estandardizados (valores de beta –  $\beta$ ), na tabela 10.

O modelo 1, constituído pelo sexo e pela idade, mostra que nenhum dos dois prediz de forma significativa a compromisso com o curso.

No modelo 2, verifica-se que apenas a conscienciosidade exerce poder preditivo significativo ( $\beta = 0,25$ ,  $p < 0,02$ ) sobre esta dimensão.

No modelo 3, onde se inserem as variáveis de suporte social, verifica-se que a conscienciosidade continua a exercer poder preditivo significativo ( $\beta = 0,244$ ,  $p < 0,05$ ). O número de elementos que constituem o suporte social do sujeito mostra ter, também, um poder preditivo significativo ( $\beta = 0,19$ ,  $p < 0,05$ ).

No quarto e último modelo, quando inseridas as variáveis de inteligência emocional, verificam-se poucas alterações, sendo que as duas variáveis referidas anteriormente continuam a contribuir de forma significativa para o compromisso com o curso: o número de elementos que fornecem suporte social ao sujeito ( $\beta = 0,17$ ,  $p < 0,05$ ) e a conscienciosidade ( $\beta = 0,24$ ,  $p < 0,05$ ). A satisfação dos sujeitos com o suporte social recebido. As variáveis de inteligência emocional mostram, de novo, não ter qualquer poder preditivo sobre o compromisso com o curso, tal como acontece como

Adaptação ao ensino superior: O efeito preditor dos fatores de personalidade, do suporte social e da inteligência emocional

Rita Maria Antunes Tomás (e-mail: ritamtomas@sapo.pt) 2014



o sexo e a idade.

Tabela 10 – Coeficientes da regressão<sup>a</sup> para o compromisso com o curso

Modelo	B	Beta	T	Sig.
1 (Constant)	35,580		5,654	0,000
Sexo	2,318	0,155	1,954	0,052
Idade	0,318	0,095	1,202	0,231
2 (Constant)	21,466		2,537	0,012
Sexo	1,765	0,118	1,367	0,173
Idade	0,062	0,019	0,238	0,812
T_Extroversão	0,061	0,038	0,483	0,630
T_Amabilidade	0,181	0,115	1,465	0,145
T_Conscienciosidade	0,343	0,245	3,091	0,002
T_Neuroticismo	-0,129	-0,096	-1,185	0,238
T_Abertura_à_Experiência	0,165	0,117	1,497	0,136
3 (Constant)	15,304		1,795	0,075
Sexo	1,289	0,086	1,026	0,306
Idade	0,041	0,012	0,163	0,870
T_Extroversão	-0,001	-0,001	-0,007	0,995
T_Amabilidade	0,137	0,087	1,135	0,258
T_Conscienciosidade	0,343	0,244	3,173	0,002
T_Neuroticismo	-0,112	-0,083	-1,063	0,289
T_Abertura_à_Experiência	0,165	0,117	1,546	0,124
T_Suporte_Social_Número	0,141	0,194	2,631	0,009
T_Suporte_Social_Satisfação	0,210	0,150	2,105	0,037
4 (Constant)	11,148		1,193	0,235
Sexo	0,734	0,049	0,570	0,570
Idade	0,079	0,024	0,307	0,759
T_Extroversão	0,049	-0,030	-0,376	0,707
T_Amabilidade	0,080	0,051	0,635	0,527
T_Conscienciosidade	0,331	0,236	3,003	0,003
T_Neuroticismo	-0,082	-0,061	-0,631	0,529
T_Abertura_à_Experiência	0,112	0,080	1,018	0,310
T_Suporte_Social_Número	0,126	0,174	2,320	0,022
T_Suporte_Social_Satisfação	0,197	0,141	1,981	0,049
T_Atenção	0,112	0,092	1,117	0,266
T_Clareza_de_Sentimentos	0,075	0,052	0,681	0,497
T_Reparação_Estado_Emocional	0,143	0,101	1,121	0,264

a. Variável Dependente: T\_Compromisso\_com\_o\_Curso

A análise da tabela 11, que avalia o poder preditivo das variáveis referidas na dimensão adaptação académica, através de uma regressão múltipla hierárquica, permite chegar às seguintes conclusões: o primeiro bloco (sexo e idade) explica 7,1% da variável dependente,  $r^2 = 0,071$ ,  $F(2, 172) = 6,60$ ,  $p > 0,001$ . Assim, este valor não é significativo. No bloco 2, quando inseridos os fatores de personalidade, a variância explicada aumenta para

Adaptação ao ensino superior: O efeito preditor dos fatores de personalidade, do suporte social e da inteligência emocional

40,2%,  $r^2 = 0,402$ ,  $F$  change (5, 167) = 18,44,  $p < 0,001$ , sofrendo assim um aumento significativo de 33,1%. Com a inclusão das variáveis de suporte social, no terceiro bloco, a variância explicada passa a ser 40,8%,  $r^2 = 0,408$ ,  $F$  change (2,165) = 0,83,  $p > 0,001$ . Deste modo, o aumento de 0,65 não é significativo. No quarto e último bloco, com a inserção das variáveis emocionais, a variância explicada aumenta para 44,6%,  $r^2 = 0,446$ ,  $F$  change (3,162) = 3,73  $p > 0,001$ , sendo que este aumento de 3,8% também não é significativo.

Tabela 11 - Sumário da regressão para a adaptação académica

Modelo	R	R <sup>2</sup>	Adjusted R <sup>2</sup>	R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change
Modelo 1 Sexo Idade	0,267 <sup>a</sup>	0,071	0,060	0,071	6,592	2	172	0,002
Modelo 2 Personalidade	0,634 <sup>b</sup>	0,402	0,376	0,330	18,439	5	167	0,000
Modelo 3 Suporte Social	0,638 <sup>c</sup>	0,408	0,375	0,006	0,830	2	165	0,438
Modelo 4 Variáveis Emocionais	0,668 <sup>d</sup>	0,446	0,405	0,038	3,734	3	162	0,012

a. Preditores: (Constant), Idade, Sexo

b. Preditores: (Constant), Idade, Sexo, Total\_Extroversão, Total\_Amabilidade, Total\_Abertura\_à\_Experiência, Total\_Conscienciosidade, Total\_Neuroticismo

c. Preditores: (Constant), Idade, Sexo, Total\_Extroversão, Total\_Amabilidade, Total\_Abertura\_à\_Experiência, Total\_Conscienciosidade, Total\_Neuroticismo, Total\_Suporte\_Social\_Número, Total\_Suporte\_Social\_Satisfação

d. Preditores: (Constant), Idade, Sexo, Total\_Extroversão, Total\_Amabilidade, Total\_Abertura\_à\_Experiência, Total\_Conscienciosidade, Total\_Neuroticismo, Total\_Suporte\_Social\_Número, Total\_Suporte\_Social\_Satisfação, Total\_Atenção, Total\_Clareza\_de\_Sentimentos, Total\_Reparação do Estado Emocional

De seguida, analisam-se os coeficientes de regressão estandardizados (valores de beta –  $\beta$ ) para a variável dependente adaptação académica (tabela 12).

O modelo 1, constituído pelo sexo e pela idade, mostra que o sexo prediz de forma significativa a adaptação académica ( $\beta = 0,22$ ,  $p < 0,05$ ), tal como a idade ( $\beta = 0,23$ ,  $p < 0,05$ ).

Quando se inserem os fatores de personalidade, no modelo 2, verifica-se que a conscienciosidade exerce poder preditivo significativo ( $\beta = 0,54$ ,  $p < 0,05$ ), tal como a amabilidade ( $\beta = 0,13$ ,  $p < 0,05$ ).

No modelo 3, quando se adicionam as variáveis de suporte social, verifica-se que apenas a conscienciosidade exerce poder preditivo significativo ( $\beta = 0,54$ ,  $p < 0,05$ ).

Quando introduzidas, no quarto modelo, as variáveis de inteligência emocional, verifica-se que a conscienciosidade continua a exercer poder preditivo sobre a adaptação académica ( $\beta = 0,52$ ,  $p < 0,05$ ). A reparação do

estado emocional mostra também exercer algum poder preditivo sobre a adaptação académica ( $\beta = 0,24$ ,  $p < 0,05$ ).

Tabela 12 - Coeficientes de regressão<sup>a</sup> para a adaptação académica

Modelo	B	Beta	T	Sig.
1 (Constant)	21,619		4,318	0,000
Sexo	2,641	0,216	2,809	0,006
Idade	0,636	0,232	3,022	0,003
2 (Constant)	6,716		1,166	0,245
Sexo	0,648	0,053	0,733	0,465
Idade	0,205	0,075	1,148	0,253
T_Extroversão	0,002	0,001	0,021	0,983
T_Amabilidade	0,170	0,132	2,026	0,044
T_Conscienciosidade	0,617	0,540	8,237	0,000
T_Neuroticismo	0,003	0,003	0,043	0,966
T_Abertura_à_Experiência	0,098	0,085	1,297	0,196
3 (Constant)	6,018		1,003	0,317
Sexo	0,507	0,041	0,569	0,570
Idade	0,209	0,076	1,164	0,246
T_Extroversão	-0,022	-0,017	-0,253	0,801
T_Amabilidade	0,161	0,125	1,913	0,058
T_Conscienciosidade	0,621	0,543	8,238	0,000
T_Neuroticismo	0,009	0,008	0,116	0,908
T_Abertura_à_Experiência	0,096	0,083	1,268	0,207
T_Suporte_Social_Número	0,047	0,078	1,222	0,223
T_Suporte_Social_Satisfação	0,014	0,012	0,194	0,847
4 (Constant)	-1,253		-0,195	0,846
Sexo	-0,098	-0,008	-0,110	0,913
Idade	0,307	0,112	1,718	0,088
T_Extroversão	-0,066	-0,050	-0,736	0,463
T_Amabilidade	0,103	0,080	1,187	0,237
T_Conscienciosidade	0,596	0,521	7,905	0,000
T_Neuroticismo	0,120	0,108	1,337	0,183
T_Abertura_à_Experiência	0,037	0,032	0,489	0,626
T_Suporte_Social_Número	0,028	0,047	0,744	0,458
T_Suporte_Social_Satisfação	0,001	0,001	0,010	0,992
T_Atenção	0,027	0,027	0,384	0,702
T_Clareza_de_Sentimentos	0,042	0,036	0,552	0,582
T_Reparação_Estado_Emocional	0,279	0,239	3,132	0,002

a. Variável Dependente: T\_Adaptação\_Académica

A análise da tabela 13, que avalia o poder preditivo das variáveis referidas na dimensão adaptação pessoal-emocional permite concluir o primeiro bloco (sexo e idade) explica 2,1% da adaptação pessoal-emocional,  $r^2 = 0,021$ ,  $F(2, 171) = 1,49$ ,  $p > 0,001$ , não sendo este valor significativo. No bloco 2, quando inseridos os fatores de personalidade, a variância explicada

Adaptação ao ensino superior: O efeito preditor dos fatores de personalidade, do suporte social e da inteligência emocional

aumenta para 22,4%,  $r^2 = 0,224$ ,  $F \text{ change} (5, 166) = 8,61$ ,  $p < 0,001$ , com um aumento de 20,3% em relação ao modelo 1. Com a inclusão das variáveis de suporte social, no terceiro bloco, a variância explicada passa a ser 31,7%,  $r^2 = 0,317$ ,  $F \text{ change} (2,164) = 12,64$ ,  $p < 0,001$ , sofrendo assim um aumento de 9,3%. No quarto bloco, com a inserção das variáveis emocionais, a variância explicada aumenta para 33,8%,  $r^2 = 0,338$ ,  $F \text{ change} (3,161) = 1,47$ ,  $p > 0,001$ , sendo este aumento de 2,1% não significativo.

Tabela 13 - Sumário da regressão para a adaptação pessoal-emocional

Modelo	R	R <sup>2</sup>	Adjusted R <sup>2</sup>	R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change
Modelo 1	0,145 <sup>a</sup>	0,021	0,010	0,021	1,491	2	171	0,156
Sexo								
Idade								
Modelo2	0,473 <sup>b</sup>	0,224	0,192	0,203	8,607	5	166	0,000
Personalidade								
Modelo3	0,563 <sup>c</sup>	0,317	0,280	0,093	12,638	2	164	0,000
Suporte Social								
Modelo4	0,582 <sup>d</sup>	0,338	0,290	0,022	1,472	3	161	0,151
Variáveis Emocionais								

a. Preditores: (Constant), Idade, Sexo

b. Preditores: (Constant), Idade, Sexo, Total\_Extroversão, Total\_Amabilidade, Total\_Abertura\_à\_Experiência, Total\_Conscienciosidade, Total\_Neuroticismo

c. Preditores: (Constant), Idade, Sexo, Total\_Extroversão, Total\_Amabilidade, Total\_Abertura\_à\_Experiência, Total\_Conscienciosidade, Total\_Neuroticismo, Total\_Suporte\_Social\_Número, Total\_Suporte\_Social\_Satisfação

d. Preditores: (Constant), Idade, Sexo, Total\_Extroversão, Total\_Amabilidade, Total\_Abertura\_à\_Experiência, Total\_Conscienciosidade, Total\_Neuroticismo, Total\_Suporte\_Social\_Número, Total\_Suporte\_Social\_Satisfação, Total\_Atenção, Total\_Claridade\_de\_Sentimentos, Total\_Reparação do Estado Emocional

Para determinar o valor preditivo de cada uma das variáveis de cada modelo na adaptação pessoal-emocional, analisam-se, de seguida, os coeficientes de regressão estandardizados (valores de beta –  $\beta$ ), na tabela 14.

O modelo 1, constituído pelo sexo e pela idade, mostra que nenhuma destas variáveis prediz de forma significativa a adaptação pessoal-emocional.

Quando se inserem os fatores de personalidade, no modelo 2, verifica-se que a conscienciosidade exerce poder preditivo significativo ( $\beta = 0,19$ ,  $p < 0,05$ ), tal como o neuroticismo ( $\beta = -0,34$ ,  $p < 0,05$ ).

No modelo 3, quando se inserem as variáveis de suporte social, verifica-se que a conscienciosidade exerce, de novo, poder preditivo significativo ( $\beta = 0,17$ ,  $p < 0,05$ ), tal como acontece com o neuroticismo ( $\beta = -0,32$ ,  $p < 0,05$ ). Ambas as variáveis de suporte social exercem também poder preditivo significativo: o número de elementos que o sujeito percebe como membros da sua rede de suporte ( $\beta = 0,21$ ,  $p < 0,05$ ) e a satisfação do sujeito com o suporte social que recebe ( $\beta = 0,20$ ,  $p < 0,05$ ).

Quando introduzidas, no quarto modelo, as variáveis de inteligência

emocional, verifica-se que a conscienciosidade continua a exercer poder preditivo sobre a adaptação pessoal-emocional ( $\beta = 0,15$ ,  $p < 0,05$ ), tal como o neuroticismo ( $\beta = -0,21$ ,  $p < 0,05$ ), o número de elementos que o sujeito percebe como membros da sua rede de suporte ( $\beta = 0,18$ ,  $p < 0,05$ ) e a satisfação do sujeito com o suporte social que recebe ( $\beta = 0,20$ ,  $p < 0,05$ ).

Tabela 14 - Coeficientes de regressão<sup>a</sup> para a adaptação pessoal-emocional

Modelo	B	Beta	T	Sig.
1 (Constant)	43,788		8,479	0,000
Sexo	-2,445	0,128	-1,678	0,095
Idade	0,118	0,047	0,610	0,543
2 (Constant)	42,660		5,107	0,000
Sexo	-1,759	-0,092	-1,168	0,244
Idade	-0,075	-0,030	-0,407	0,684
T_Extroversão	0,222	0,109	1,486	0,139
T_Amabilidade	0,271	0,136	1,839	0,068
T_Conscienciosidade	0,344	0,193	2,684	0,008
T_Neuroticismo	-0,587	-0,339	-4,488	0,000
T_Abertura_à_Experiência	-0,171	-0,097	-1,310	0,192
3 (Constant)	28,455		3,281	0,001
Sexo	-2,206	-0,116	-1,540	0,125
Idade	0,073	0,029	0,410	0,682
T_Extroversão	0,127	0,062	0,872	0,385
T_Amabilidade	0,220	0,111	1,582	0,116
T_Conscienciosidade	0,303	0,171	2,479	0,014
T_Neuroticismo	-0,560	-0,324	-4,537	0,000
T_Abertura_à_Experiência	-0,147	-0,083	-1,187	0,193
T_Suporte_Social_Número	0,194	0,210	3,048	0,003
T_Suporte_Social_Satisfação	0,348	0,200	3,009	0,003
4 (Constant)	19,981		2,135	0,034
Sexo	-2,885	-0,151	-1,951	0,053
Idade	0,047	0,018	0,262	0,794
T_Extroversão	0,145	0,071	0,969	0,334
T_Amabilidade	0,223	0,112	1,523	0,130
T_Conscienciosidade	0,260	0,146	2,111	0,036
T_Neuroticismo	-0,365	-0,211	-2,406	0,017
T_Abertura_à_Experiência	-0,214	-0,122	-1,676	0,096
T_Suporte_Social_Número	0,169	0,183	2,634	0,009
T_Suporte_Social_Satisfação	0,344	0,197	2,989	0,003
T_Atenção	-0,147	-0,096	-1,249	0,213
T_Clareza_de_Sentimentos	0,204	0,111	1,555	0,122
T_Reparação_Estado_Emocional	0,252	0,140	1,700	0,091

a. Variável Dependente: T\_Adaptação\_Pessoal-emocional

A análise da tabela 15, que avalia o poder preditivo das variáveis referidas na dimensão desenvolvimento de carreira, através de uma regressão

Adaptação ao ensino superior: O efeito preditor dos fatores de personalidade, do suporte social e da inteligência emocional

Rita Maria Antunes Tomás (e-mail: ritamtomas@sapo.pt) 2014

múltipla hierárquica, permite chegar às seguintes conclusões: o primeiro bloco (sexo e idade) explica 3,7% do desenvolvimento de carreira,  $r^2 = 0,037$ ,  $F(2, 172) = 3,32$ ,  $p > 0,001$ . Este valor não é, assim, significativo. No bloco 2, quando inseridos os fatores de personalidade, a variância explicada aumenta para 17,7%,  $r^2 = 0,177$ ,  $F \text{ change}(5, 167) = 5,66$ ,  $p < 0,001$ , aumentando assim 14%, comparativamente ao primeiro modelo. Com a inclusão das variáveis de suporte social, no terceiro bloco, a variância explicada aumenta 1,2%, passando assim a ser 18,9%,  $r^2 = 0,189$ ,  $F \text{ change}(2, 165) = 1,29$ ,  $p > 0,001$ . Este aumento não é, no entanto, significativo. No quarto bloco, com a inserção das variáveis emocionais, a variância explicada aumenta para 20,6%,  $r^2 = 0,206$ ,  $F \text{ change}(3, 162) = 1,12$ ,  $p > 0,001$ , sendo que este aumento de 1,7% não é, também, significativo.

Tabela 15 - Sumário da regressão para o desenvolvimento de carreira

Modelo	R	R <sup>2</sup>	Adjusted R <sup>2</sup>	R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change
Modelo 1	0,193 <sup>a</sup>	0,037	0,026	0,037	3,319	2	172	0,039
Sexo								
Idade								
Modelo 2	0,420 <sup>b</sup>	0,177	0,142	0,140	5,662	5	167	0,000
Personalidade								
Modelo 3	0,435 <sup>c</sup>	0,189	0,145	0,013	1,285	2	165	0,279
Suporte Social								
Modelo 4	0,454 <sup>d</sup>	0,206	0,147	0,016	1,115	3	162	0,345
Variáveis Emocionais								

a. Preditores: (Constant), Idade, Sexo

b. Preditores: (Constant), Idade, Sexo, Total\_Extroversão, Total\_Amabilidade, Total\_Abertura\_à\_Experiência, Total\_Conscienciosidade, Total\_Neuroticismo

c. Preditores: (Constant), Idade, Sexo, Total\_Extroversão, Total\_Amabilidade, Total\_Abertura\_à\_Experiência, Total\_Conscienciosidade, Total\_Neuroticismo, Total\_Suporte\_Social\_Número, Total\_Suporte\_Social\_Satisfação

d. Preditores: (Constant), Idade, Sexo, Total\_Extroversão, Total\_Amabilidade, Total\_Abertura\_à\_Experiência, Total\_Conscienciosidade, Total\_Neuroticismo, Total\_Suporte\_Social\_Número, Total\_Suporte\_Social\_Satisfação, Total\_Atenção, Total\_Clareza\_de\_Sentimentos, Total\_Reparação do Estado Emocional

De seguida, é importante analisar os coeficientes de regressão estandardizados (valores de beta –  $\beta$ ), na tabela 16.

O modelo 1, constituído pelo sexo e pela idade, mostra que o sexo prediz de forma significativa a desenvolvimento de carreira ( $\beta = 0,18$ ,  $p < 0,05$ ).

Quando se inserem os fatores de personalidade, no modelo 2, verifica-se que a conscienciosidade exerce poder preditivo significativo ( $\beta = 0,30$ ,  $p < 0,05$ ) sobre a variável dependente.

No modelo 3, quando se inserem as variáveis de suporte social, verifica-se que a conscienciosidade exerce, de novo, poder preditivo significativo ( $\beta$

= 0,30,  $p < 0,05$ ).

Quando introduzidas, no quarto modelo, as variáveis de inteligência emocional, verifica-se que a conscienciosidade continua a exercer poder preditivo sobre o desenvolvimento de carreira ( $\beta = 0,28$ ,  $p < 0,05$ ).

*Tabela 16 - Coeficientes de regressão para o desenvolvimento de carreira*

Modelo	B	Beta	T	Sig.
1 (Constant)	31,654		5,020	0,000
Sexo	2,749	0,182	2,327	0,021
Idade	0,462	0,136	1,743	0,083
2 (Constant)	14,198		1,705	0,090
Sexo	1,578	0,105	1,234	0,219
Idade	0,139	0,041	0,535	0,593
T_Extroversão	0,098	0,061	0,790	0,430
T_Amabilidade	0,129	0,081	1,065	0,288
T_Conscienciosidade	0,423	0,300	3,905	0,000
T_Neuroticismo	0,011	0,008	0,106	0,916
T_Abertura_à_Experiência	0,185	0,129	1,686	0,094
3 (Constant)	11,784		1,361	0,175
Sexo	1,353	0,090	1,052	0,294
Idade	0,136	0,040	0,525	0,601
T_Extroversão	0,067	0,041	0,522	0,602
T_Amabilidade	0,108	0,068	0,890	0,375
T_Conscienciosidade	0,424	0,301	3,904	0,000
T_Neuroticismo	0,019	0,014	0,182	0,856
T_Abertura_à_Experiência	0,183	0,128	1,675	0,096
T_Suporte_Social_Número	0,069	0,094	1,261	0,209
T_Suporte_Social_Satisfação	0,078	0,055	0,766	0,445
4 (Constant)	5,565		0,583	0,561
Sexo	0,781	0,052	0,590	0,556
Idade	0,182	0,054	0,689	0,492
T_Extroversão	0,043	0,027	0,328	0,743
T_Amabilidade	0,079	0,050	0,619	0,537
T_Conscienciosidade	0,394	0,280	3,552	0,001
T_Neuroticismo	0,103	0,076	0,777	0,438
T_Abertura_à_Experiência	0,126	0,088	1,109	0,269
T_Suporte_Social_Número	0,051	0,068	0,902	0,369
T_Suporte_Social_Satisfação	0,066	0,047	0,652	0,515
T_Atenção	0,027	0,022	0,263	0,793
T_Clareza_de_Sentimentos	0,128	0,088	1,129	0,261
T_Reparação_Estado_Emocional	0,169	0,118	1,284	0,201

a. Variável Dependente: T\_Desenvolvimento\_de\_Carreira

## V - Discussão

A análise dos resultados permite tirar algumas conclusões relevantes. Além de verificar se as hipóteses lançadas no início desta investigação são corroboradas ou refutadas, é ainda importante lançar algumas hipóteses para investigações futuras.

No que respeita à primeira hipótese (existem diferenças significativas nos níveis de adaptação académica, suporte social, inteligência emocional e factores de personalidade, em função do sexo) é possível concluir que esta é parcialmente corroborada, ou seja, existem diferenças significativas entre homens e mulheres apenas em algumas das dimensões avaliadas. Assim, quanto aos cinco factores de personalidade, as mulheres pontuam significativamente mais alto na amabilidade, conscienciosidade e neuroticismo. Estas conclusões são corroboradas pelos estudos de Goodwin e Gotlib (2004) e de Schmitt et al. (2008), exceto na dimensão extroversão na qual, segundo estes autores, as mulheres também pontuam significativamente mais alto que os homens.

Na adaptação ao ensino superior, as mulheres pontuam significativamente mais alto apenas na dimensão adaptação académica. Estes resultados vão de encontro às conclusões do estudo de Soares, Almeida e Guisande (2011). Os autores concluíram que as raparigas mostram ter uma melhor adaptação nas áreas de organização do estudo e gestão de tempo, ou seja, as dimensões curriculares da adaptação académica.

No campo da inteligência emocional, as mulheres pontuam mais alto em todas as dimensões avaliadas, mas esta diferença entre os sexos é apenas significativa na dimensão atenção às emoções. Esta conclusão vai ao encontro de investigações prévias no campo da inteligência emocional. Por exemplo, Ahammed, Abdullah e Hassane (2011) concluíram que as mulheres são emocionalmente mais inteligentes que os homens.

A segunda hipótese em estudo – o suporte social, a inteligência emocional e a personalidade são melhores preditores de cada uma das dimensões da adaptação ao ensino superior (adaptação interpessoal, adaptação à instituição, compromisso com o curso, adaptação académica, adaptação pessoal-emocional, e desenvolvimento de carreira) do que as variáveis sexo e idade – é corroborada, no sentido em que o sexo e a idade não exercem poder preditivo significativo sobre nenhuma das dimensões avaliadas na adaptação ao ensino superior. No entanto é importante analisar cada uma das dimensões avaliadas.

A extroversão e o número de elementos que o sujeito percebe como membros da sua rede de suporte social exercem poder preditivo significativo sobre a adaptação interpessoal. No que respeita aos factores de personalidade, o facto de a extroversão exercer um poder preditivo significativo sobre a adaptação interpessoal vai de encontro aos resultados das investigações realizadas neste domínio. Credé e Niehorster (2012), por exemplo, afirmam que estudantes com elevados níveis de extroversão desenvolvem novas relações mais rapidamente. Ferraz e Pereira (2002), no seu estudo com estudantes do ensino superior, concluíram que os estudantes mais



extrovertidos envolvem-se mais facilmente em relacionamentos interpessoais e criam uma rede de suporte que os ajuda a não sentir tantas saudades de casa, o que resulta num melhor ajustamento ao ensino superior.

Na adaptação à instituição, os resultados desta investigação permitem concluir que as variáveis significativamente predictoras são o número de elementos que o sujeito percebe como membros da sua rede de suporte social e a conscienciosidade. Zea, Jarama, & Bianchi (1995) afirmam que o suporte social é um preditor significativo para a adaptação ao ensino superior. Segundo Credé e Niehorster (2012) elevados níveis de conscienciosidade são benéficos para o ajustamento académico.

Tanto a conscienciosidade como o número de elementos que o sujeito percebe como membros da sua rede de suporte predizem de forma significativa o compromisso com o curso, tal como a satisfação do sujeito com o suporte social recebido. A conscienciosidade exerce também poder preditivo significativo na adaptação académica; e nesta dimensão, pela primeira vez, uma variável da inteligência emocional – a reparação do estado emocional – exerce poder preditivo numa dimensão da adaptação ao ensino superior. As variáveis que predizem significativamente a adaptação pessoal-emocional são a conscienciosidade, o neuroticismo, o número de elementos que o sujeito percebe como membros da sua rede de suporte e a satisfação do sujeito com o suporte que recebe. No que respeita ao desenvolvimento de carreira, apenas a conscienciosidade exerce poder preditivo significativo.

A investigação mostra que realmente a conscienciosidade tem um efeito importante no ajustamento do indivíduo à universidade. Além de Credé e Niehorster (2012), como referido, Datu (2012) conclui que a extroversão, a conscienciosidade e o neuroticismo são importantes para a habilidade dos estudantes se adaptarem às mudanças exigidas pelo ambiente académico universitário. É importante referir que, tal como na investigação de Datu, também este estudo mostra que a conscienciosidade e a extroversão são positivos para o ajustamento académico, enquanto o neuroticismo é negativo. O suporte social também é referido como importante para o ajustamento dos estudantes ao ensino superior e este estudo corrobora essa constatação. Brissette, Scheier e Carver (2002) concluíram que o suporte social resulta num melhor ajustamento a eventos de vida stressantes como a transição do ensino secundário para o ensino superior.

Desta forma, e como esperado, o suporte social mostra ser neste estudo um preditor importante para o ajustamento académico, constatação que vai de encontro à investigação neste tema. Por exemplo, Pinheiro e Ferreira (2005), numa investigação com estudantes da Universidade de Coimbra concluíram que o suporte social percebido exerce poder preditivo sobre a adaptação académica, nomeadamente no que diz respeito ao ajustamento pessoal e relacional.

As investigações mostram que a inteligência emocional tem um papel relevante para a adaptação ao ensino superior. Nasir e Masrur (2010) afirmam que os indivíduos emocionalmente inteligentes mostram ter um melhor desempenho académico. Fernandes e Rego (2004) concluíram que a inteligência emocional é um preditor importante na satisfação dos estudantes

com a vida, saúde e sucesso académico. Um estudo de Low e Nelson (2004) também revelou que as aptidões de inteligência emocional são variáveis que influenciam o sucesso dos estudantes na universidade. Ao contrário das investigações referidas, no presente estudo a inteligência emocional não se destaca como preditora da adaptação ao ensino superior. Apenas na variável adaptação académica a dimensão reparação do estado emocional mostra ter poder preditivo significativo, embora este não seja forte.

É importante referir que, na maioria dos casos, são os fatores de personalidade referidos que se destacam na sua força preditiva sobre a adaptação ao ensino superior. Sendo estes fatores traços estáveis e preditores da forma como os sujeitos reagem perante diferentes situações (e.g. Carducci, 2009; Burger, 2008; Cattell, 2009; Buss, 1991) não é surpreendente a sua relação com o ajustamento dos estudantes à universidade. O suporte social é também mencionado na maioria dos estudos sobre adaptação ao ensino superior (e.g., Zea, Jarami, & Bianchi, 1995; Moller et al, 2003; Pinheiro & Ferreira, 2005) como preditor de um ajustamento bem-sucedido, por isso, as conclusões deste estudo não são surpreendentes.

Surpreendente parece ser o facto da inteligência emocional não se destacar enquanto preditora de um ajustamento bem-sucedido, constatação contrária a investigações neste campo (e.g. Limonero et al, 2012; Fernandes & Rego, 2004; Low & Nelson, 2004; Nasir & Masrur, 2010). Uma possível explicação pode ser o facto de as variáveis de inteligência emocional terem sido camufladas pela força preditora dos fatores de personalidade.

## **VI - Conclusão**

A presente investigação teve como objetivo estudar a relação entre o suporte social, a inteligência emocional e a personalidade e a adaptação ao ensino superior em estudantes da Universidade de Coimbra. Os resultados do estudo permitem verificar qual das variáveis mencionadas tem mais impacto na adaptação dos estudantes ao ensino superior.

A adaptação ao ensino superior tem sido vastamente estudada, não só em Portugal como no resto do mundo. Da revisão de literatura feita no início desta investigação podem destacar-se autores como Astin (1997), Chickering (1993), Almeida (2010) ou Ferreira (1990), entre outros. Estas investigações centram-se sobretudo na relação entre o suporte social e a adaptação ao ensino superior, sendo natural e esperado que um suporte social percebido como positivo seja preditor de um ajustamento bem-sucedido ao ensino superior. A inteligência emocional é também considerada, em outras investigações, como preditora de um ajustamento bem-sucedido, sendo um exemplo importante o estudo de Fernandes e Rego (2004). Também a personalidade já foi considerada no estudo da adaptação ao ensino superior e exemplo disso é a investigação de Datu (2012), cujas conclusões vão no sentido de que a extroversão, conscienciosidade e neuroticismo são importantes para um bom ajustamento à universidade.

Assim, verifica-se que, embora a adaptação dos estudantes ao ensino superior tenha já um campo alargado de investigações realizadas, não foi

Adaptação ao ensino superior: O efeito preditor dos fatores de personalidade, do suporte social e da inteligência emocional

Rita Maria Antunes Tomás (e-mail: ritamtomas@sapo.pt) 2014

encontrado nenhum estudo que tenha tido em conta as variáveis consideradas no presente trabalho, podendo este trazer um contributo empírico importante para o tema.

O facto de a personalidade ser o preditor mais significativo da adaptação ao ensino superior não é de todo surpreendente, embora fossem esperados resultados significativos também no que respeita à inteligência emocional. Tal não aconteceu, provavelmente, pelo facto de os fatores de personalidade poderem ser realmente o preditor mais importante no ajustamento destes jovens à universidade, camuflando assim o efeito das restantes variáveis.

Esta investigação tem algumas limitações. Primeiro, os questionários de autorrelato podem suscitar respostas que vão de encontro à desejabilidade social. Seria também relevante a recolha de uma amostra maior, que fosse mais representativa da população da Universidade de Coimbra.

Seria importante, em investigações futuras, analisar o efeito preditor das variáveis consideradas neste estudo na retenção dos estudantes no ensino superior, pois segundo Upcraft et al (2005) para que a adaptação à universidade seja bem-sucedida é necessário que o estudante faça uma transição positiva logo no primeiro ano e persista na instituição até terminar o curso.

### Bibliografia

- Ahammed, S., Abdullah, S. A., & Hassane, S. H. (2011). The role of emotional intelligence in the academic success of United Arab Emirates University students. *International Education, 41* (1), pp. 7-25.
- Almeida, L. S., & Cruz, J. F. (2010). Transição e adaptação académica: reflexões em torno dos alunos do 1º ano da Universidade do Minho. *Ensino Superior em Mudança: Tensões e Possibilidades*, (pp. 429-440).
- Almeida, L. S., Guisande, M. A., Soares, A. P., & Saavedra, L. (2006). Acesso e Sucesso no Ensino Superior em Portugal: Questões de género, origem sócio-cultural e percurso académico dos alunos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, pp. 507-514.
- Araújo, A. M., Almeida, L. S., Ferreira, J. A., Santos, A. A., Noronha, A. P., & Zanon, C. (In press). Questionário de Adaptação ao Ensino Superior (QAES): Construção e validação de um novo questionário. *Psicologia, Educação e Cultura*.
- Astin, A. W. (1997). *What matters in College?: four critical years revisited*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Baker, R. W., & Schultz, K. L. (1992). Measuring Expectations About College Adjustment. *NACADA Journal, 12* (2) pp. 23-32.
- Baker, R. W., & Siryk, K. B. (1984). Measuring adjustment to college. *Journal of Counseling Psychology, 31* (2), pp. 179-189.
- Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: insights from the Adaptação ao ensino superior: O efeito preditor dos fatores de personalidade, do suporte social e da inteligência emocional  
Rita Maria Antunes Tomás (e-mail: ritamtomas@sapo.pt) 2014

- Emotion Quotient Inventory. In R. Bar-On, & J. D. Parker, *The Handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at Home, school, and in the workplace*. (pp. 363-388). San Francisco: Jossey-Bass.
- Barrera, M. (1986). Distinctions between social support concepts, measures and models. *American Journal of Community Psychology*, 14, pp. 413-445.
- Bernet, M. (1996). Emotional intelligence: components and correlates. *Annual Meeting of the American Psychological Association*, (pp. 1-13). Toronto.
- Brackett, M. A., & Geher, G. (2006). Measuring emotional intelligence: Paradigmatic diversity and common ground. In J. P. Ciarrochi, J. P. Forgas, & J. D. Mayer, *Emotional Intelligence in everyday life* (2<sup>a</sup> ed., pp. 27-50). New York: Ny: Psychology Press.
- Brissette, I., Scheier, M. F., & Carver, C. S. (2002). The role of optimism in social network development, coping, and psychological adjustment during a life transition. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82, pp. 102-11.
- Burger, J. M. (2008). *Personality* (7<sup>a</sup> ed.). Belmont, CA: Thomson/Wadsworth.
- Candeias, A. (2003). *A(s) Inteligência(s) que os testes de QI não avaliam: Inteligência social e inteligência emocional*. Évora: Universidade de Évora.
- Carducci, B. J. (2009). *The psychology of personality: viewpoints, research, and applications* (2<sup>a</sup> ed.). Oxford: Wiley-Blackwell.
- Carroll, J. B. (1993). *Human cognitive abilities: a survey of factor-analytic studies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chickering, A. W. & Reisser, L. (1993). *Education and identity* (2 ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Christie, A., Jordan, P., Troth, A., & Lawrence, S. (2007). Testing the links between emotional intelligence and motivation. *Journal of Management & Organization*, 13, pp. 212-226.
- Clare, A. (1995). Change: A precipitant to growth and stress? *Fedora Summer School. Adjustment to university and progression beyond in a european context*, (pp. 19-20). Dublin.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2 ed.). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Cohen, S., & Wills, T. A. (1985). Stress, social support and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin*, 98, pp. 310-357.
- Cohen, S., Gotlieb, B. H., & Underwood, L. G. (2000). Social relationships and health. In S. Cohen, L. G. Underwood, & B. H. Gottlieb, *Social support measurement and intervention: a guide for health and social scientists* (pp. 3-28). New York: Oxford University Press.
- Costa, P. T., Terracciano, A., & McCrae, R. (2001). Gender differences in personality traits across cultures: robust and surprising findings. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81 (2) pp. 322-331.
- Credé, M., & Niehorster, S. (2012). Adjustment to College as measured by

- the Student Adaptation to College Questionnaire: A quantitative review of its structure and relationships with correlates and consequences. *Educational Psychology Review*, pp. 133-165.
- Datu, J. A. (2012). Drawing predictive determinants of college adjustment: perspectives from two private sectarian collegiate institutions. *Journal of Arts, Science & Commerce*, 2 (1).
- Demaray, M. K., Malecki, C. K., Davidson, L. M., Hodgson, K. K., & Rebus, P. J. (2005). The relationship between social support and student adjustment: a longitudinal analysis. *Psychology in the Schools*, 42 (7), pp. 691-706.
- Derlega, V., Barbee, A., & Winstead, B. (1994). Friendship, gender and social support: Laboratory studies of supportive interactions. In B. Burleson, T. Albrecht, & I. Sarason, *Communication of Social Support: messages, interactions, relationships, and community* (pp. 136-214). Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Ellis, A., & Abrams, M. (2009). *Personality theories: Critical perspectives*. California: SAGE Publications INC.
- Fernandes, C., & Rego, A. (2004). How emotional intelligence explains students' life satisfaction, physical ill-health and academic achievement. *Paper presented at the European Conference on Educational Research*. University of Crete.
- Fernández-Berrocal, P., Berrios-Martos, M. P., Extremera, N., & Augusto, J. M. (2012). Inteligencia emocional: 22 años de avances empíricos. *Behavioral Psychology / Psicología Conductual*, 20 (1) pp. 5-13.
- Ferraz, M. F., & Pereira, A. S. (2002). A dinâmica da personalidade e o homesickness (saudades de casa) dos jovens estudantes universitários. *Psicologia, Saúde e Doenças*, 3 (2), pp. 149-164.
- Ferreira, J. A., & Hood, A. B. (1990). Para a compreensão do desenvolvimento psicossocial do estudante universitário. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 24, pp. 391-406.
- Freitas, H. C., Raposo, N. d., & Almeida, L. S. (2007). Adaptação do estudante ao ensino superior e rendimento académico: Um estudo com estudantes do primeiro ano de enfermagem. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, pp. 179-188.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: why it can matter more than the IQ*. London: Bloomsbury.
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. London: Bloomsbury.
- Goodwin, R. D., & Gotlib, I. H. (2004). Gender differences in depression: the role of personality factors. *Psychiatric research*, 126, pp. 135-142.
- Graham, S. W., & Gisi, S. L. (2000). The effects of instructional climate and students affairs services on college outcomes and satisfaction. *Journal of College Student Development*, 41, pp. 279-291.
- Ishler, J. L., & Upcraft, M. L. (2005). The keys to first-year student persistence. In M. L. Upcraft, J. N. Gardner, & B. O. Barefoot, *Challenging & supporting the first-year student: a handbook for improving the first year of college* (pp. 27-46). San Francisco: Jossey-

- Bass.
- Izaguirre, R. (2008). *The relationship among emotional intelligence, academic achievement, and demographic characteristics in first-year community college students*. Ph.D. Thesis, University of the Incarnate Word, USA.
- John, O. P., Donahue, E. M., & Kentle, R. L. (1991). *The Big Five Inventory - Versions 4a and 54*. Berkely, CA: University of California, Berkely, Institute of Personality and Social Resear.
- John, O. P., Naumann, L. P., & Soto, C. J. (2008). Paradigm shift to the integrative Big Five trait taxonomy: History, measurement, and conceptual issues. In O. P. John, R. W. Robins, & L. A. Pervin (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (pp. 114-158). New York, NY: Guilford Press.
- Lakey, B., & Cohen, S. (2000). Social support theory and measurement. In S. Cohen, & L. G. Underwood, *Social support measurement and intervention: a guide for health and social scientists* (pp. 29-52). New York: Oxford University Press.
- Lakey, B., & Drew, J. (1997). A social-cognitive perspective on social support. In G. Pierce, B. Lakey, I. Sarason, & Sarason B., *Sourcebook of social support and personality* (pp. 107-140). New York: Plenum Press.
- Lane, R. (2000). Levels of emotional awareness: Neurological, psychological, and social perspectives. In Bar-On, & J. Parker, *The Handbook of Emotional Intelligence: Theory, development, assessment, and application at Home, school, and in the workplace* (pp. 171-191). San Francisco: Jossey-Bass.
- Leavy, R. L. (1983). Social Support and psychological disorder. *Journal of Community Psychology, 11*, pp. 3-21.
- Lehmann, R., Denissen, J. J., Allemand, M., & Penke, L. (2013). Age and gender differences in motivacional manifestations of the big five from age 16 to 60. *Developmental Psychology, 49* (2) pp. 365-383.
- Leong, F. T., Bonz, M. H., & Zachar, P. (1997). Coping styles as predictors of college adjustment among freshmen. *Counseling Psychology Quarterly, 10* (2), pp. 211-220.
- Limonero, J. T., Tomás-Sábado, J., Fernández-Castro, J., Gómez-Romero, M. J., & Ardilla-Herrero, A. (2012). Estrategias de afrontamiento resilientes y regulación emocional: predictores de satisfacción con la vida. *Behavioral Psychology / Psicología Conductual, 20* (1), pp. 183-196.
- Lin, N. (1986). Conceptualizing social support. In N. Lin, A. Dean, & W. Ensel, *Social support, life events, and depression* (pp. 17-30). London: Academic Press, INC.
- Liptak, J. J. (2005). Using emotional intelligence to help college students succeed in the workplace. *Journal of Employment Counseling, 42* (4) pp. 171-178.
- Low, G., & Nelson, D. (2004). Emotional intelligence: Effectively bridging the gab from high school to college. *Magazine for Secondary*

- Education, 13, 2, pp. 7-10*
- Margolis, M. (1981). Moving away: Perspectives in counseling anxious freshman. *Adolescence, 16*, pp. 633-640.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey, & D. J. Sluyter, *Emotional development and emotional intelligence: educational implications* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2000). Emotional intelligence as zeitgeist, as personality, and as a mental ability. In R. Bar-On, & J. D. Parker, *The handbook of emotional intelligence* (pp. 92-117). San Francisco: Jossey-Bass.
- McCrae, R. (2009). Personality profiles of cultures: patterns of ethos. *European Journal of Personality, 23*, 205-227.
- McCrae, R. R. (2000). Emotional intelligence from the perspective of the five-factor model of personality. In R. Bar-On, & J. D. Parker, *The Handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at Home, school, and in the workplace* (pp. 263-276). San Francisco: Jossey-Bass.
- McCrae, R. R., & Costa, P. T. (2010). The five-factor theory of personality. In O. P. John, R. W. Robins, & L. A. Pervin, *Handbook of personality: theory and research* (3<sup>a</sup> ed., pp. 159-181). New York: The Guilford Press.
- Miguel, F. K., & Noronha, A. P. (2006). Inteligência emocional e tipos psicológicos: Um estudo correlacional. *Psychologica, 43*, pp. 245-257.
- Monat, A., & Lazarus, R. (1985). *Stress and coping*. New York: Columbia University Press.
- Nasir, M., & Masrur, R. (2010). An exploration of emotional intelligence of the students of IIUI in relation to gender, age and academic achievement. *Bulletin of Educational and Research, 32 (1)* pp. 37-51.
- Palomera, R., Salguero, J. M., & Ruiz-Aranda, D. (2012). La percepción emocional como predictor estable del ajuste psicosocial en la adolescencia. *Behavioral Psychology / Psicología Conductual, 20 (1)* pp. 43-58.
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (2005). *How college affects students: a third decade of research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2006). The role of trait emotional intelligence in a gender-specific model of organizational variables. *Journal of Applied Social Psychology, 36 (2)*, pp. 552-569.
- Pierce, T., Baldwin, M. W., & Lydon, J. (1997). A relational schema approach to social support. In T. Pierce, B. Lakey, I. Sarason, & B. Sarason, *Sourcebook of social support and personality* (pp. 19-47). New York: Plenum Press.
- Pinheiro, M. d., & Ferreira, J. A. (2002). O questionário de suporte social: Adaptação e validação da versão portuguesa do Social Support Questionnaire (SSQ6). *Psychologica, 30*, pp. 315-333.
- Pinheiro, M. R., & Ferreira, J. A. (2005). A percepção do suporte social da

- família e dos amigos como elementos facilitadores da transição para o ensino superior. *Atas do Congresso Galaico Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho.
- Pires, H. S., Almeida, L. S., & Ferreira, J. A. (2000). Adaptação do questionário de vivências académicas (QVA) aos estudantes universitários dos PALOP. In A. P. Soares, A. Osório, J. V. Capela, L. S. Almeida, R. M. Vasconcelos, & S. M. Caires, *Transição para o ensino superior* (pp. 119-127). Braga: Conselho Académico, Universidade do Minho, 2000.
- Queirós, M. M., Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., Carral, J. M., & Queirós, P. S. (2005). Validação e fiabilidade da versão portuguesa modificada da Trait Meta-Mood Scale. *Revista de Psicologia, Educação e Cultura*, 9 (1), pp. 199-216.
- Rahmani, S., & Lavasani, M. G. (2012). Gender differences in five factor model of personality and sensation seeking. *Social and Behavioral Sciences*, 46, 2906-2911.
- Reiff, H. B., Hatzes, N. M., Bramel, M. H., & Gibbon, T. (2001). The relation of LD and gender with emotional intelligence in College students. *Journal of Learning Disabilities*, 34, 1, pp. 66-78.
- Saenz, T. J. (2009). *An exploratory study of the relationship between emotional intelligence and IQ: Implications for students with learning disabilities*. Ph.D. College of Graduate Studies, University-Kingsville & University-Corpus Christi, Texas.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, pp. 185-211.
- Sandhu, D. S., & Asrabadi, B. R. (1994). Development of an acculturative stress scale for international students: Preliminary findings. *Psychological Reports*, 75, pp. 435-448.
- Santos, L., & Almeida, L. S. (2000). Vivências e rendimento académicos: Estudo com alunos universitários do 1º ano. In A. P. Soares, A. Osório, J. V. Capela, L. S. Almeida, R. M. Vasconcelos, & S. M. Caires, *Transição para o ensino superior* (pp. 99-110). Braga: Conselho Académico, Universidade do Minho, 2000.
- Schmitt, D. P., Realo, A., Voracek, M., & Allik, J. (2008). Why can't a man be more like a woman? Sex differences in Big Five Personality Traits across 55 cultures. *Journal of Personality and Social Psychology*, 94 (1), pp. 168-182.
- Seco, G. M., Casimiro, M., Pereira, M. I., Dias, M. I., & Custódio, S. (2005). *Para uma abordagem psicológica da transição do ensino secundário para o ensino superior: pontes e alçapões*. Leiria: Instituto Politécnico de Leiria.
- Soares, A. P., Almeida, L. S., & Guisande, M. A. (2011). Ambiente académico y adaptación a la Universidad: un estudio con estudiantes de 1º año de la Universidad do Minho. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 2, pp. 99-121.
- Tardy. (1985). Social support measurement. *American Journal of Community Psychology*, 13 (2), pp. 187-202.



- Uchino, B. N. (2004). *Social support and physical health: understanding the health consequences of relationships*. New Haven: Yale University.
- Upcraft, M. L., Gardner, J. N., & Barefoot, B. O. (2005). *Challenging & Supporting the first-year student: a handbook for improving the first year of college*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Vaux, A. (1988). *Social support: Theory, research and intervention*. New York: Praeger Publishers.
- Vílchez, P. S. (2002). Evolución de los conceptos sobre inteligencia: Planteamientos actuales de la inteligencia emocional para la orientación educativa. *Educacion XXI: Revista de La Facultad de Educacion*, 5, pp. 97-121.
- Wills, T. A., & Shinar, O. (2000). Measuring perceived and received social support. In S. Cohen, & L. G. Underwood, *Social Support measurement and intervention: a guide for health and social scientists* (pp. 86-137). New York: Oxford University Press.
- Yarrish, K. K., & Law, M. D. (2009). An exploration on the differences in emotional intelligence of first year students examined across disciplines within the School of Business in a Liberal Arts College. *Contemporary Issues in Education Research*, pp. 47-52.
- Zea, M. C., Jarama, S. L., & Bianchi, F. T. (1995). Social Support and Psychosocial Competence: explaining the adaptation to College of the ethnically diverse students. *American Journal of Community Psychology*, 23 (4), pp. 509-531.
- Zhou, Y., Frey, C., & Bang, H. (2011). Understanding of international graduate students' academic adaptation to a U.S. Graduate School. *International Education*, 41 (1), pp. 76-100.

## **Anexos**

- Anexo 1 – *Declaração de consentimento informado*
- Anexo 2 – *Questionário sociodemográfico*
- Anexo 3 – *Social Support Questionnaire (SSQ6)*
- Anexo 4 – *Questionário de Adaptação ao Ensino Superior (QAES)*
- Anexo 5 – *Big Five Inventory (BFI)*
- Anexo 6 – *Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24)*

## Declaração de Consentimento informado

Eu, \_\_\_\_\_ declaro que tomei conhecimento da investigação “Suporte social, adaptação académica e inteligência emocional” e que compreendi as explicações que me foram fornecidas acerca deste estudo.

Tive também conhecimento que a minha participação é voluntária, que os meus dados serão tratados de acordo com o princípio da confidencialidade e que posso desistir a qualquer altura, sem qualquer prejuízo.

Coimbra, \_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

Assinatura do participante

---

---

(Rita Maria Antunes Tomás)

## Questionário sociodemográfico

1. Sexo: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_ Profissão: \_\_\_\_\_

Estado civil: Solteiro: \_\_\_ Casado: \_\_\_ União de facto: \_\_\_ Outra: \_\_\_\_\_

2. Instituição: \_\_\_\_\_ (esta instituição correspondia à minha: 1ª opção: \_\_\_ 2ª opção: \_\_\_ 3ª opção: \_\_\_ Outra opção (especifique: \_\_\_\_\_)

3. Curso: \_\_\_\_\_ (este curso correspondeu à minha: 1ª opção: \_\_\_ 2ª opção: \_\_\_ 3ª opção: \_\_\_ Outra opção (especifique: \_\_\_\_\_)

4. Esta é a minha primeira matrícula no Ensino Superior? Sim: \_\_\_ Não: \_\_\_

5. Vim para a Universidade para/porque:

A minha família considera fundamental/muito importante: \_\_\_

Os meus amigos também se encontram no Ensino Superior: \_\_\_

Estar pronto para exercer uma profissão: \_\_\_

Ser mais culto(a): \_\_\_

Conseguir ter mais oportunidades no futuro: \_\_\_

Outra (especifique): \_\_\_\_\_

6. A entrada na Universidade fez com que eu saísse de casa? Sim: \_\_\_ Não: \_\_\_

Se sim, estou a viver:

Numa residência universitária: \_\_\_

Num apartamento sozinho: \_\_\_

Com familiares: \_\_\_

Com outros estudantes, num apartamento: \_\_\_

7. Frequentei as atividades de receção ao caloiro no presente ano letivo (praxes académicas): Sim: \_\_\_

Não: \_\_\_

Numa escala de 1 a 5, na qual 1 corresponde a nada satisfeito e 5 corresponde a totalmente satisfeito, indique o seu grau de satisfação em relação às atividades de receção ao caloiro:

1      2      3      4      5

8. No geral, sinto que estou bem adaptado:

8.1. À Instituição que frequento: Sim \_\_\_ Não \_\_\_

Numa escala de 1 a 5, na qual 1 corresponde a nada adaptado e 5 corresponde a totalmente adaptado, indique o seu grau de adaptação em relação à instituição que frequenta:

1      2      3      4      5

8.2. Ao curso que frequento: Sim \_\_\_ Não \_\_\_

Numa escala de 1 a 5, na qual 1 corresponde a nada adaptado e 5 corresponde a totalmente adaptado, indique o seu grau de adaptação em relação ao curso que frequenta:

1      2      3      4      5

## SSQ6

As questões que se seguem são acerca das pessoas que no seu meio lhe disponibilizam ajuda ou apoio. Cada questão tem duas partes. Na primeira parte, indique, não contando consigo, **todas as pessoas que conhece, com quem pode contar para o ajudar ou apoiar** nas situações que lhe são apresentadas. Para tal, em frente de cada número coloque as iniciais dos nomes dessas pessoas e escreva o tipo de relacionamento que têm consigo (veja o exemplo). A cada número deve corresponder apenas uma só pessoa.

Na segunda parte, indique, rodeando com um círculo, o número (de 1 a 6) que melhor traduz **o seu grau de satisfação em relação à globalidade do apoio ou ajuda** que tem.

Se em relação a uma determinada questão não tem elementos de ajuda ou apoio para referir, coloque uma cruz na expressão “Ninguém”, mas selecione sempre o seu nível de satisfação. Para cada questão, o **número máximo de pessoas a indicar é nove**.

### Exemplo

- Com quem é que pode realmente contar para o fazer sentir melhor quando está desiludido com alguma coisa?

Ninguém       1) M. (irmão)      4) N. (mãe)      7) \_\_\_\_\_  
2) T. (amigo)      5) J. (pai)      8) \_\_\_\_\_  
3) R. (amiga)      6) J. M. (marido)      9) \_\_\_\_\_

- Qual o seu grau de satisfação?

1– Muito insatisfeito 2– Insatisfeito 3– Algo insatisfeito 4– Pouco satisfeito 5– Satisfeito 6– Muito satisfeito

### 1. Com quem é que pode realmente contar quando precisa de ajuda?

Ninguém       1) \_\_\_\_\_      4) \_\_\_\_\_      7) \_\_\_\_\_  
2) \_\_\_\_\_      5) \_\_\_\_\_      8) \_\_\_\_\_  
3) \_\_\_\_\_      6) \_\_\_\_\_      9) \_\_\_\_\_

- Qual o seu grau de satisfação?

1– Muito insatisfeito 2– Insatisfeito 3– Algo insatisfeito 4– Pouco satisfeito 5– Satisfeito 6– Muito satisfeito

### 2. Com quem é que pode realmente contar para o(a) ajudar a sentir-se mais relaxado(a) quando está tenso(a) ou sob pressão?

Ninguém       1) \_\_\_\_\_      4) \_\_\_\_\_      7) \_\_\_\_\_  
2) \_\_\_\_\_      5) \_\_\_\_\_      8) \_\_\_\_\_  
3) \_\_\_\_\_      6) \_\_\_\_\_      9) \_\_\_\_\_

- Qual o seu grau de satisfação?

1– Muito insatisfeito 2– Insatisfeito 3– Algo insatisfeito 4– Pouco satisfeito 5– Satisfeito 6– Muito satisfeito

**3. Quem é que o(a) aceita totalmente, incluindo os seus maiores defeitos e virtudes?**

Ninguém       1) \_\_\_\_\_      4) \_\_\_\_\_      7) \_\_\_\_\_  
                                 2) \_\_\_\_\_      5) \_\_\_\_\_      8) \_\_\_\_\_  
                                 3) \_\_\_\_\_      6) \_\_\_\_\_      9) \_\_\_\_\_

- Qual o seu grau de satisfação?

1- Muito insatisfeito 2- Insatisfeito 3- Algo insatisfeito 4- Pouco satisfeito 5- Satisfeito 6- Muito satisfeito

**4. Com quem é que pode realmente contar para se preocupar consigo, independentemente do que lhe possa estar a acontecer?**

Ninguém       1) \_\_\_\_\_      4) \_\_\_\_\_      7) \_\_\_\_\_  
                                 2) \_\_\_\_\_      5) \_\_\_\_\_      8) \_\_\_\_\_  
                                 3) \_\_\_\_\_      6) \_\_\_\_\_      9) \_\_\_\_\_

- Qual o seu grau de satisfação?

1- Muito insatisfeito 2- Insatisfeito 3- Algo insatisfeito 4- Pouco satisfeito 5- Satisfeito 6- Muito satisfeito

**5. Com quem é que pode realmente contar para o ajudar a sentir-se melhor quando se sente mesmo em baixo?**

Ninguém       1) \_\_\_\_\_      4) \_\_\_\_\_      7) \_\_\_\_\_  
                                 2) \_\_\_\_\_      5) \_\_\_\_\_      8) \_\_\_\_\_  
                                 3) \_\_\_\_\_      6) \_\_\_\_\_      9) \_\_\_\_\_

- Qual o seu grau de satisfação?

1- Muito insatisfeito 2- Insatisfeito 3- Algo insatisfeito 4- Pouco satisfeito 5- Satisfeito 6- Muito satisfeito

**6. Com quem é que pode realmente contar para o(a) consolar quando está muito preocupado(a)?**

Ninguém       1) \_\_\_\_\_      4) \_\_\_\_\_      7) \_\_\_\_\_  
                                 2) \_\_\_\_\_      5) \_\_\_\_\_      8) \_\_\_\_\_  
                                 3) \_\_\_\_\_      6) \_\_\_\_\_      9) \_\_\_\_\_

- Qual o seu grau de satisfação?

1- Muito insatisfeito 2- Insatisfeito 3- Algo insatisfeito 4- Pouco satisfeito 5- Satisfeito 6- Muito satisfeito

# QAA - Questionário de Adaptação Académica

Alexandra M. Araújo, Acácia Angeli dos Santos, Joaquim Armando Ferreira, Ana Paula Noronha, Cristian Zanon, & Leandro S. Almeida, 2013

Número de aluno: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_ Sexo: M\_\_ F\_\_ Estado Civil: \_\_\_\_\_  
Curso: \_\_\_\_\_ A Universidade que frequenta foi primeira opção? Sim \_\_ Não \_\_ O Curso foi primeira opção? Sim \_\_ Não \_\_

É a 1ª vez que está inscrito/a no Ensino Superior? Sim \_\_ Não \_\_ Atualmente encontra-se: Só a estudar \_\_ A estudar e trabalhar \_\_  
Na sua família (pais, irmãos) alguém frequentou o Ensino Superior? Sim \_\_ Não \_\_

## Instruções:

Este questionário pretende avaliar as suas vivências, opiniões e sentimentos em relação à sua adaptação académica no Ensino Superior. Indique, para cada um dos itens, o seu grau de acordo, selecionando uma das opções, que variam entre 1 (*Discordo totalmente*) e 5 (*Concordo totalmente*). Não existem respostas certas ou erradas. As suas respostas são confidenciais e o tratamento dos resultados garantirá o seu anonimato.

	Discordo totalmente	Discordo	Não discordo, nem concordo	Concordo	Concordo totalmente
1. A arquitetura dos edifícios, das salas e dos espaços da minha Universidade agrada-me.	1	2	3	4	5
2. Existem alunos/as interessantes no curso que frequento.	1	2	3	4	5
3. Tenho a preocupação de me avaliar e perceber porque me correm bem ou mal as aprendizagens.	1	2	3	4	5
4. Nos últimos tempos na Universidade sinto-me mais irritável do que o habitual.	1	2	3	4	5
5. Na Universidade estou a aprender competências de trabalho que serão úteis na minha atividade profissional futura.	1	2	3	4	5
6. Mesmo que tenha pontos de vista diferentes, dou-me bem com o grupo de amigos que fiz nesta Universidade.	1	2	3	4	5
7. Identifico-me com a minha Universidade (por ex., valores, regras).	1	2	3	4	5
8. Estou no curso superior com que sempre sonhei.	1	2	3	4	5
9. Consigo tirar boas anotações nas aulas.	1	2	3	4	5
10. Nas últimas semanas tenho tido pensamentos sobre mim próprio/a que me deixam triste.	1	2	3	4	5
11. A minha experiência no ensino superior tem-me ajudado a explorar as minhas preferências profissionais.	1	2	3	4	5
12. Sinto-me bastante próximo/a do grupo de amigos que fiz nesta Universidade.	1	2	3	4	5
13. Gosto do ambiente intelectual (por ex., palestras, debates, exposições) que se vive na minha Universidade.	1	2	3	4	5
14. Estou certo/a que concluirei com sucesso o curso em que estou inscrito/a.	1	2	3	4	5
15. Tenho em dia os trabalhos, as matérias ou os exercícios das várias disciplinas.	1	2	3	4	5
16. Ultimamente tenho-me sentido desorientado/a e confuso/a.	1	2	3	4	5
17. A minha formação está a corresponder às aspirações que tenho para o futuro.	1	2	3	4	5
18. Sinto-me satisfeito/a com os amigos que fiz nesta Universidade.	1	2	3	4	5
19. Sabendo o que sei hoje, continuaria a escolher esta Universidade para realizar os meus estudos.	1	2	3	4	5
20. Sinto-me envolvido/a no curso que frequento.	1	2	3	4	5
21. Estudo mais pelo gosto de aprender do que para conseguir passar nos exames.	1	2	3	4	5
22. Nas últimas semanas tenho-me sentido ansioso/a.	1	2	3	4	5
23. A minha experiência na Universidade tem-me permitido explorar novas alternativas profissionais.	1	2	3	4	5
24. Os meus colegas nesta Universidade procuram-me e convidam-me para as suas atividades.	1	2	3	4	5
25. É importante para mim concluir os meus estudos nesta Universidade.	1	2	3	4	5
26. Tenho bons professores no meu curso.	1	2	3	4	5
27. Planeio diariamente as minhas atividades de estudo.	1	2	3	4	5
28. Tenho-me sentido só na Universidade.	1	2	3	4	5



29. Acredito que me posso realizar na área profissional que escolhi.	1	2	3	4	5
30. Sinto-me integrado/a no grupo de colegas que frequenta as mesmas aulas que eu.	1	2	3	4	5
31. Sempre que preciso de resolver um problema burocrático ou administrativo, sei que serei bem atendido/a na minha Universidade.	1	2	3	4	5
32. Sinto que estou num curso que corresponde aos meus interesses e capacidades.	1	2	3	4	5
33. Tenho confiança que as minhas escolhas na formação superior terão boas consequências para o meu futuro profissional.	1	2	3	4	5
34. Sou capaz de me concentrar nas tarefas de estudo o tempo necessário.	1	2	3	4	5
35. Ultimamente tenho-me sentido triste ou abatido/a.	1	2	3	4	5
36. Penso que estou a ter uma boa preparação para a vida profissional que desejo no futuro.	1	2	3	4	5
37. Faço amigos com facilidade nesta Universidade.	1	2	3	4	5
38. Estou satisfeito/a com as atividades extracurriculares (por ex., culturais, desportivas) disponíveis na minha Universidade.	1	2	3	4	5
39. Ultimamente sinto-me pouco confiante nas minhas capacidades.	1	2	3	4	5
40. Sinto que com este curso poderei atingir os meus objetivos.	1	2	3	4	5
41. Depois das aulas, organizo e sistematizo a informação para estudar melhor.	1	2	3	4	5
42. Tenho-me sentido pouco capaz de lidar com os desafios da minha vida na Universidade.	1	2	3	4	5
43. O ensino superior está a permitir-me explorar mais informação acerca de empregos que me poderão interessar no futuro.	1	2	3	4	5
44. Costumo ter companhia nos momentos livres (por ex., almoço, intervalos) na Universidade.	1	2	3	4	5
45. A minha Universidade tem bons espaços para estar nos intervalos entre as aulas.	1	2	3	4	5
46. Estou certo/a que este é o melhor curso para mim.	1	2	3	4	5
47. Esforço-me no estudo, porque estou determinado/a em conseguir bons resultados.	1	2	3	4	5
48. Ultimamente há situações em que me sinto a perder o controlo.	1	2	3	4	5
49. Estou empenhado/a em explorar as saídas profissionais do meu curso.	1	2	3	4	5
50. Nesta Universidade, tenho um grupo de amigos a quem posso recorrer sempre que necessitar.	1	2	3	4	5
51. Gosto dos funcionários (por ex., bares, biblioteca, laboratórios, salas de aula) da minha Universidade.	1	2	3	4	5
52. Mesmo que pudesse não mudaria de curso.	1	2	3	4	5
53. Sou mais de estudar para compreender bem um assunto do que para o memorizar.	1	2	3	4	5
54. Nas últimas semanas, tenho tido mais dores de cabeça ou problemas de saúde do que o habitual.	1	2	3	4	5
55. A minha experiência no ensino superior tem-me feito sentir maior certeza nos meus planos para o futuro.	1	2	3	4	5
56. Participo regularmente nas atividades propostas pelo meu grupo de amigos nesta Universidade.	1	2	3	4	5
57. Estou satisfeito/a com os espaços de apoio à aprendizagem existentes na minha Universidade (por ex., biblioteca, sala de computadores, salas de estudo).	1	2	3	4	5
58. Os temas que são abordados no meu curso interessam-me.	1	2	3	4	5
59. Mesmo perante alguma dificuldade, não desisto de entender um assunto ou de realizar um exercício.	1	2	3	4	5
60. Ultimamente penso que tenho causado má impressão nos meus colegas e/ou professores.	1	2	3	4	5
61. Ultimamente tenho consolidado o interesse pela minha escolha profissional.	1	2	3	4	5
62. Para mim é fácil estabelecer boas relações com os meus colegas de curso.	1	2	3	4	5
63. Estou certo/a da importância que o meu curso terá na minha vida no futuro.	1	2	3	4	5
64. Procuo chegar às minhas próprias interpretações e conclusões, quando estudo.	1	2	3	4	5
65. Gosto do ambiente académico da minha Universidade.	1	2	3	4	5
66. Nas últimas semanas tenho-me sentido sem energia e mais cansado/a.	1	2	3	4	5
67. A minha experiência no ensino superior tem aumentado a minha confiança no meu futuro profissional.	1	2	3	4	5
68. Agrada-me o tipo de trabalhos escolares que tenho no meu curso.	1	2	3	4	5

## BFI

Abaixo encontram-se um número de características que podem ou não descrevê-lo. Por exemplo, acha que é uma pessoa que **gosta de estar com os outros**? Assinale com uma **X** o número que corresponde ao grau em que acredita que a frase o caracteriza. Não existem respostas certas nem erradas, responda com sinceridade, de acordo com o seu modo de ser habitual.

<b>Discordo totalmente</b>	<b>Discordo moderadamente</b>	<b>Nem concordo nem discordo</b>	<b>Concordo moderadamente</b>	<b>Concordo totalmente</b>
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

### **Vejo-me como alguém que...**

1. É falador(a).	1	2	3	4	5
2. Tende a encontrar os defeitos dos outros.	1	2	3	4	5
3. Faz um trabalho exaustivo.	1	2	3	4	5
4. É deprimido(a), triste.	1	2	3	4	5
5. É original, tem sempre novas ideias.	1	2	3	4	5
6. É reservado(a).	1	2	3	4	5
7. É prestável e não inveja os outros.	1	2	3	4	5
8. Por vezes pode ser um pouco descuidado(a).	1	2	3	4	5
9. É relaxado(a), lida bem com o stress.	1	2	3	4	5
10. Tem curiosidade em relação a várias coisas.	1	2	3	4	5
11. Tem muita energia.	1	2	3	4	5
12. Inicia muitas disputas com os outros	1	2	3	4	5
13. É um trabalhador(a) de confiança.	1	2	3	4	5
14. Pode ficar tenso.	1	2	3	4	5
15. É engenhoso(a), um(a) pensador(a) profundo.	1	2	3	4	5
16. Gera muito entusiasmo.	1	2	3	4	5
17. Perdoa com facilidade.	1	2	3	4	5
18. Tende a ser desorganizado(a).	1	2	3	4	5
19. Se preocupa muito.	1	2	3	4	5



20. Tem uma imaginação activa.	1	2	3	4	5
21. Tende a ser sossegado(a).	1	2	3	4	5
22. Geralmente é de confiança.	1	2	3	4	5
23. Tende a ser preguiçoso(a).	1	2	3	4	5
24. É emocionalmente estável, não se aborrece com facilidade.	1	2	3	4	5
25. É inventivo(a).	1	2	3	4	5
26. Tem uma personalidade assertiva.	1	2	3	4	5
27. Pode ser frio(a) e indiferente.	1	2	3	4	5
28. É perseverante até a tarefa estar concluída.	1	2	3	4	5
29. Pode ter um humor instável.	1	2	3	4	5
30. Valoriza experiências artísticas, estéticas.	1	2	3	4	5
31. Por vezes é tímido(a), inibido(a).	1	2	3	4	5
32. É atencioso(a) e bondoso(a) com quase toda a gente.	1	2	3	4	5
33. Faz as coisas de modo eficaz.	1	2	3	4	5
34. Permanece calmo(a) em situações tensas.	1	2	3	4	5
35. Prefere o trabalho rotineiro.	1	2	3	4	5
36. É sociável, amigável.	1	2	3	4	5
37. Por vezes é rude para com os outros.	1	2	3	4	5
38. Faz planos e cumpre-os.	1	2	3	4	5
39. Fica nervoso(a) facilmente.	1	2	3	4	5
40. Gosta de reflectir, brincar com as ideias.	1	2	3	4	5
41. Tem poucos interesses artísticos.	1	2	3	4	5
42. Gosta de cooperar com os outros.	1	2	3	4	5
43. Se distrai com facilidade.	1	2	3	4	5
44. É sofisticado(a) na arte, música ou literatura.	1	2	3	4	5

➤ **TMMS-24**

**INSTRUÇÕES**

Neste questionário encontrará algumas afirmações sobre as suas emoções e sentimentos.

Leia atentamente cada frase e indique, por favor, o grau em que está de acordo ou desacordo com cada uma delas marcando com X o número que mais se aproxima das suas preferências.

Tenha sempre presente que não há respostas certas ou erradas, nem respostas boas ou más. Não gaste muito tempo a pensar em cada resposta.

	1	2	3	4	5
	Discordo totalmente	Discordo em parte	Nem concordo nem discordo	Concordo em parte	Concordo plenamente
1. Presto muita atenção aos meus sentimentos.					1 2 3 4 5
2. Preocupo-me muito com os meus sentimentos.					1 2 3 4 5
3. Acho que é útil pensar nas minhas emoções.					1 2 3 4 5
4. Vale a pena prestar atenção às minhas emoções e estados de espírito.					1 2 3 4 5
5. Deixo que os meus sentimentos se intrometam com os meus pensamentos.					1 2 3 4 5
6. Penso constantemente no meu estado de espírito.					1 2 3 4 5
7. Penso muitas vezes nos meus sentimentos.					1 2 3 4 5
8. Presto muita atenção àquilo que sinto.					1 2 3 4 5
9. Normalmente sei o que estou a sentir.					1 2 3 4 5
10. Muitas vezes consigo saber aquilo que sinto.					1 2 3 4 5
11. Quase sempre sei exactamente aquilo que sinto.					1 2 3 4 5
12. Normalmente conheço os meus sentimentos sobre as pessoas ou qualquer assunto.					1 2 3 4 5
13. Tenho, muitas vezes, consciência do que sinto sobre qualquer assunto.					1 2 3 4 5
14. Consigo dizer sempre o que sinto.					1 2 3 4 5
15. Às vezes, consigo dizer o que sinto.					1 2 3 4 5
16. Consigo perceber aquilo que sinto.					1 2 3 4 5
17. Embora, por vezes, esteja triste tenho, quase sempre, uma atitude optimista.					1 2 3 4 5
18. Mesmo que me sinta mal, tento pensar em coisas agradáveis.					1 2 3 4 5
19. Quando me aborreço, penso nas coisas agradáveis da vida.					1 2 3 4 5
20. Tento ter pensamentos positivos mesmo que me sinta mal.					1 2 3 4 5
21. Se sinto que estou a perder a cabeça, tento acalmar-me.					1 2 3 4 5
22. Preocupo-me em manter um bom estado de espírito.					1 2 3 4 5
23. Tenho sempre muita energia quando estou feliz.					1 2 3 4 5
24. Quando estou zangado procuro mudar a minha disposição.					1 2 3 4 5